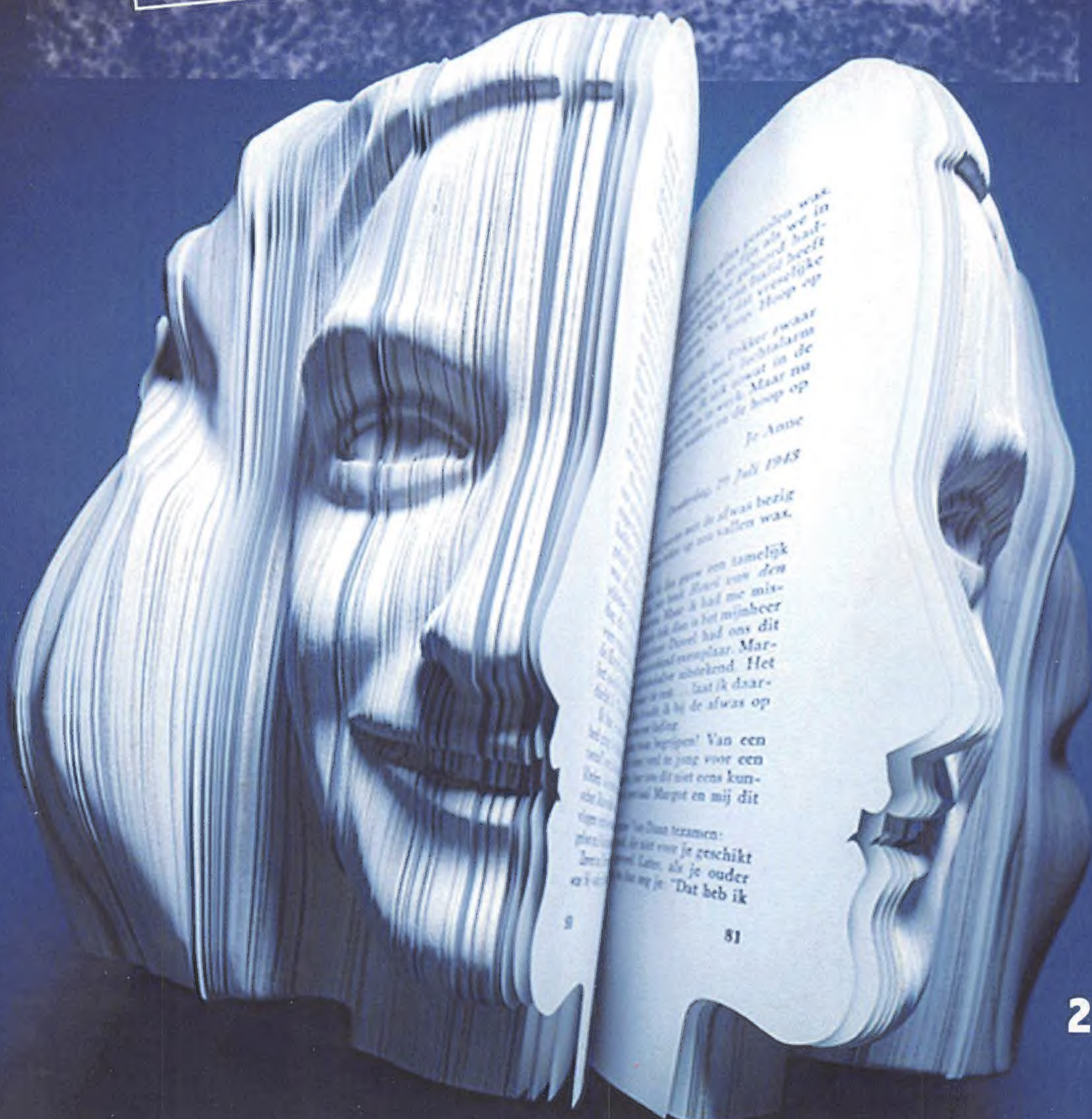


دابي نابوزوكا جانيت إمبسون
الثقافة والنمو النفسي

ترجمة: ليلى كرم الدين



طوال الفترة الطويلة من المهد حتى سن المدرسة وما بعدها، يكون معظم الأطفال على اتصال مستمر مع عدد من المؤثرات الاجتماعية: حياة المنزل والتربية والمجتمع ووسائل الاتصال، التي تلعب جميعها دوراً في نمو الطفل وتطوره. في هذا الكتاب شديد الجاذبية يناقش المؤلفون الطرائق التي تؤثر بها هذه المواقف الثقافية المختلفة على السلوك، وكيف يتم تشكيل الأطفال بواسطة العالم من حولهم.

ويبحث المؤلفون النمو والتطور من المنظورين الثقافي وعبر الثقافي، مع الرجوع لدراسات حالة لتوضيح الاستبصارات النظرية وإلقاء الضوء عليها؛ مما يجعل هذا الكتاب مدخلاً أساسياً لدراسات النمو النفسي وعلم النفس الثقافي.



الثقافة والنمو النفسى

المركز القومي للترجمة
تأسس في أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور

إشراف: فيصل يونس

- العدد: 2020
- الثقافة والنمو النفسي
- دابى نابوزوكا، وجانيت إمبسون
- ليلى كرم الدين
- الطبعة الأولى 2013

هذه ترجمة كتاب:

Culture & Psychological Development

By: Dabie Nabuzoka & Janet Empson

Copyright © 2010 by Dabie Nabuzoka & Janet Empson

Arabic Translation © 2013, National Center for Translation

First published in English by Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Ltd under the title "Culture & Psychological Development" by Dabie Nabuzoka & Janet Empson. This edition has been translated and published under license from Palgrave Macmillan. The author has asserted his moral right to be identified as the author of this work.

All Rights Reserved

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمركز القومي للترجمة
شارع الجبلية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: egyptcouncil@yahoo.com Tel: 27354524 Fax: 27354554

الثقافة والنمو النفسى

تحرير: دابى نابوزوكا

جانيت إميسون

ترجمة: لى كرم الدين



2013

بطاقة الفهرسة

إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية
إدارة الشئون الفنية

نابوزوكا، دابى
الثقافة والنمو النفسى / تأليف: دابى نابوزوكا، جانيت إمبسون،
ترجمة: ليلى كرم الدين
ط ١ - القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٣
٥٣٢ ص، ٢٤ سم
١ - علم النفس الارتقائى
٢ - الثقافة
(أ) إمبسون، جانيت (مؤلف مشارك)
(ب) كرم الدين؛ ليلى (مترجم)
(ج) العنوان
١٥٥,٧

رقم الإيداع: ٢٠١٢/ ٢٠٨٩
الترقيم الدولى: 6 - 927 - 704 - 977 - 978 - I.S.B.N
طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

تهدف إصدارات المركز القومى للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة
للقارئ العربى وتعريفه بها، والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافتهم
ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

المحتويات

11	شكر
13	اقتباسات أو كلمات مقتبسة
15	مقدمة ودليل للكتاب، دابى نابوزوكا وجانيت إم إمبسون
16	مبررات تأليف الكتاب ومحور أو بؤرة التركيز له
19	بناء الكتاب ومعالمه
30	المراجع
31	الفصل الأول: أثر الثقافة على النمو النفسى، بقلم: دابى نابوزوكا
33	١-١ مقدمة
39	٢-١ التنشئة الاجتماعية للأطفال والنتائج أو المستتبعات النمائية
52	٣-١ ملخص واستنتاجات
54	قراءات إضافية
55	المراجع
	الفصل الثانى: مداخل دراسة النمو الإنسانى فى الثقافات
59	المختلفة: بقلم: دابى نابوزوكا
61	١-٢ مقدمة
66	٢-٢ المناظير الثقافية حول النمو الإنسانى
83	٣-٢ نماذج ونظريات النمو

96	..... المداخل المنهجية	٤-٢
100	..... ملخص واستنتاجات	٥-٢
101	..... قراءات إضافية	
102	..... المراجع	
	الفصل الثالث: رعاية وتربية الطفل - الأهداف والممارسات،	
107	..... بقلم: سيسيلي جافو	
109	..... مقدمة	١-٣
113	..... الجزء الأول: النماذج الثقافية والنظريات الإثنية للوالدية.	٢-٣
122	..... الثقافة، رعاية وتربية ونمو الطفل	٣-٣
133	..... إكساب ثقافة مغايرة وتربية الطفل	٤-٣
	رعاية وتربية الطفل في ثقافة "سامي" المحلية	٥-٣
139	..... الأصلية، وثقافة الأغلبية النروي: دراسة مقارنة	
156	..... استنتاجات عامة	٦-٣
158	..... قراءات إضافية	
159	..... المراجع	
169	الفصل الرابع: الحرمان الاجتماعي ونمو الطفل بقلم: جانيت إم إمبسون.	
171	..... مقدمة	١-٤
173	..... الثقافات الفرعية للحرمان الاجتماعي	٢-٤
179	..... الفقر والحرمان الاجتماعي	٣-٤
187	..... آثار الفقر على الأطفال	٤-٤
221	..... الفروق الفردية في الاستعداد للتأثر بآثار الحرمان الاجتماعي.	٥-٤
230	..... إطار مرجعي نظري لنمو وتطور الطفل في ظروف الفقر....	٦-٤
235	..... الاستنتاجات	٧-٤

238	قراءات إضافية.....	
239	المراجع.....	
	الفصل الخامس: الثقافة والنمو المعرفي، بقلم:	
249	جسانيت إم إمبسون ودابي نابوزوكا.....	
251	مقدمة.....	١-٥
254	نماذج للعلاقة بين الثقافة والأداء العقلي.....	٢-٥
258	المناظير النظرية.....	٣-٥
284	العلاقة بين النمو والتطور المعرفي والاجتماعي.....	٤-٥
294	مستتبعات السياق الثقافي للنمو والتطور المعرفيين.....	٥-٥
297	ملخص واستنتاجات.....	٦-٥
299	قراءات إضافية.....	
300	المراجع.....	
305	الفصل السادس: اللغة والنمو النفسي بقلم: دابي نابوزوكا.....	
307	مقدمة.....	١-٦
308	السمات الكونية العامة والتنوعات الثقافية عبر اللغات.....	٢-٦
315	دور اللغة.....	٣-٦
323	ثنائية اللغة.....	٤-٦
345	ملخص واستنتاجات عامة.....	٥-٦
347	قراءات إضافية.....	
348	المراجع.....	
	الفصل السابع: تطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية)، بقلم:	
353	راشيل تاكريتي.....	
355	مقدمة.....	١-٧
357	الدين والإثنية (العرقية).....	٢-٧

362	.....التحيز وفهم الأطفال للجماعات الإثنية	٣-٧
370	.....الاتجاهات الإثنية للأطفال	٤-٧
386	.....الهوية الدينية	٥-٧
399	.....النظريات الاجتماعية السيكولوجية	٦-٧
407	.....ملخص واستنتاجات عامة	٧-٧
410	.....قراءات إضافية	
411	.....المراجع	
	الفصل الثامن: الثقافة في علم نفس النمو التطبيقي بقلم: دابى نابوزوكا	
419	.....وجانيت إم إمبسون	
421	.....مقدمة	١-٨
425	.....تطبيق النظرية ونتائج البحوث	٢-٨
448	.....ما يترتب من نتائج ومستتبعات على السياسة والممارسات...	٣-٨
481	.....قضايا في علم نفس النمو التطبيقي والبحوث	٤-٨
493	.....استنتاجات	٥-٨
495	.....قراءات إضافية	
496	.....المراجع	
503	.....معجم المصطلحات	

إلى أطفال دابي، توتسيراى وتشيكوبوى
Tutsirai and Chikobwe

وأطفال جانيت، راشيل وجامز
Rashel and James

شكر

نقدم خالص شكرنا لجميع أصدقائنا وأقاربنا ومعارفنا الذين عاشوا معنا خبرة وتجربة كتابة هذا الكتاب. ونود أن نشكر بشكل خاص بيتر ديرلين (Peter Derlien) لمساعدته في إعداد الأشكال وكذلك قراءة مسودة الكتاب. ونحن نقدر تمام التقدير صبر وتشجيع المحررين (editors) جامي جوزيف (Jamie Joseph) ونيها شارما (Neha Sharma) في دار نشر بالجراف ماكميلان في بازينجوستوك (Palgrave Macmillan in Basingstoke).

اقتباسات

أو كلمات مقتبسة

تحيا الثقافة الحقيقية وتعيش عن طريق التعاطف والتخيلات، لا عن طريق الكراهية والازدراء أو الاحتقار - المغطى بجميع أشكال الأغذية أو الأفعنة المضللة، فهي تضيف غطاء معصوما من الخطأ على الجوهر الإنساني، ولیم جیمز، - الفيلسوف الأمريكي (١٨٤٢ - ١٩١٠).

(William James 1842- 1910) McClures Magazine, February 1908, p.422).

مقدمة ودليل للكتاب

دأبى نابوزوكا وجانیت إم إمبسون

هناك اعتراف عام فى علم نفس النمو، بأن الأطفال ينمون فى المعتاد فى سياقات اجتماعية وثقافية، ثرية، إلا أنه حتى سنوات قليلة ماضية لم يكن يتوفر إلا عدد قليل من الكتب الدراسية (Textbooks) التى تركز بالدرجة الأولى على الطرق المحددة التى قد تؤثر بها هذه السياقات على نمو الطفل؛ لذلك فإن أثر العوامل الاجتماعية - الثقافية على النمو الاجتماعى والنفسى للأطفال هى بؤرة ومحور الاهتمام الأساسى والأول لكتاب "الثقافة والنمو النفسى، Culture and Psychological Development"، فهذه العوامل ترتبط بالبيئة العامة التى ينمو فيها الطفل ويتطور، وتضم تنظيم وأداء المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن وتنشئة الأطفال وتربيتهم والسمات الاجتماعية لهذه المؤسسات، وتضم هذه المؤسسات فى معظم المجتمعات، الأسرة (الأسرة النوواة والأسرة الممتدة أو أسرة التبنى)، ولكنها يمكن أن تضم كذلك الترتيبات الرسمية مثل المدارس والأنشطة المجتمعية الأخرى.

وينصب اهتمام هذا الكتاب وتركيزه على الطريقة التى تؤثر بها التفاعلات بين الطفل والآخرين، فى الغالب بالغون، ولكن قد يكونون أطفالاً آخرين، فى هذه السياقات تأثيراً كبيراً وجوهرياً على نموهم النفسى؛ لذلك فبؤرة الاهتمام إذن تنصب فى القسم الأعظم منها على النمو النفسى للأطفال وأدائهم النفسى.

مبررات تأليف الكتاب وبؤرة أو محور التركيز به

لقد ظهرت فكرة تأليف هذا الكتاب خلال قيامى بتدريس مقرر النمو النفسى لطلاب مرحلة البكالوريوس. وقد دُعيت فى البداية لإلقاء محاضرة أو محاضرتين عن آثار الثقافة على نمو الطفل، إلا أنه أصبح من الواضح لى سريعا أن هذا لن يكون كافيا لتقديم تغطية للموضوع تكون شاملة وعادلة، نظراً لأن الثقافة - كما نعرفها - تدخل فى جميع مجالات الأداء الإنسانى والنمو تقريباً؛ لذلك قمنا بإدخال مقرر (Module) أطلقنا عليه "المناظير الثقافية للنمو". لكن أن هذا العنوان بدا وكأنه يعنى أن التركيز الأول والأساسى وبؤرة الاهتمام ستكون حول المداخل النظرية فقط، بينما كان الهدف هو تقديم رؤية أوسع وأعرض من ذلك بكثير. لذلك أطلق على هذا المقرر (Module) فيما بعد اسم "الثقافة والنمو النفسى" لى يعكس بؤرة تركيز على كل من المناظير النظرية والتعبيرات والمظاهر المحددة لآثار الثقافة على مختلف جوانب النمو الإنسانى. وكانت الفكرة هى أن نقدم للطلاب مقرراً يركز أساساً على علم نفس النمو، ولكنه يؤكد كذلك على معالجة العمليات الثقافية ودخولها فى المجالات المختلفة للأداء النفسى والنمو.

وكانت المهمة التالية هى؛ التعرف على الكتب الدراسية التى يمكن لطلاب مرحلة البكالوريوس لدينا أن يستخدموها. وكما اكتشف كثير من المحاضرين عند إدخال مقررات جديدة، لم يكن أى من الكتب المتوفرة يتصدى تماماً للأهداف المحددة للمقرر. وعلى الرغم من أنه قد تم خلال العقود القليلة الماضية تأليف عدد من الكتب حول العلاقة بين الثقافة وجوانب وأبعاد الأداء النفسى، فإن قليلاً منها قد عالج هذا الموضوع وتصدى له بوصفه سمة مفتاحية محورية للنمو النفسى. وعدد أقل من ذلك كتب لىكون متاحاً ومتوافراً لمدى واسع من أولئك الذين يهتمون

بنمو الطفل بمن فيهم طلاب الجامعة (مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا) والمهنيون المسؤولون والمهمومون مهنيًا برعاية الأطفال بشكل عام، وأولئك الذين لديهم ببساطة اهتمام بمعرفة وفهم الآثار والمؤثرات الاجتماعية على نمو الأطفال. لذلك فقد انطلقنا لتأليف وتجميع كتاب يتصدى لبعض هذه الاهتمامات ويكون مفيدًا لهذا الجمهور المتنوع والمختلف، وأن يكون كذلك كتابًا دراسيًا للمقررات المتشابهة. وكانت النتيجة هي كتاب "الثقافة والنمو النفسي".

لذلك فالمقصود من هذا الكتاب بشكل عام هو؛ أن يكون مقدمة لبعض التفسيرات المفاهيمية، (Conceptual) والنظرية لدور وأثر الثقافة على النمو النفسي للأطفال، وما يترتب على هذه الآثار من مستتبعات على رعاية الأطفال. ومن المتصور أن الموضوعات المهمة هنا ستكون مهمة كذلك ليس فقط لطالب علم نفس النمو، إنما كذلك لأولئك المهتمين بتحسين وزيادة رعاية الأطفال، ويدخل ضمن هؤلاء الناس أولئك الذين يتطلب عملهم فهما للطرق المحددة التي ترتبط بها العوامل الثقافية بنمو الأطفال. ومن أوائل من يتبادر إلى الذهن هنا المهنيون الذين يعملون في "السياقات متعددة الثقافات: Multi Cultural Contexts" ولكن إذا وافقنا على أن كل طفل عند أي وقت محدد ينمو في سياق اجتماعي وثقافي، فإن الطرق المحددة التي ترتبط بها هذه السياقات بنمو الأطفال يجب أن تكون مهمة لجميع الذين يرغبون في معرفة المزيد عن نمو الطفل بشكل عام. ويضم هؤلاء جميع الذين يشاركون في دراسة مقررات علم النفس بالجامعة. أو أولئك الذين يشكل لهم الموضوع أهمية مهنية مثل التدريس والعمل الاجتماعي والطب النفسي والقانون، أو أولئك الذين يكون لديهم مجرد حب استطلاع حول المؤثرات والآثار المختلفة والمتنوعة على توافق الأطفال. والفكرة أو التيمة العامة للكتاب هي: "نمو الطفل وأدائه في السياق الثقافي"، والأهداف المحددة للكتاب هي ما يلي:

- تقديم مقدمة للمناظير والمداخل النظرية لدراسة وفهم أثر العوامل الثقافية على النمو النفسى للأفراد وبشكل خاص الأطفال.

- تقديم مقدمة للطرق المختلفة التى يمكن بها بناء أو تكوين الثقافة فى السياقات المختلفة، بما فى ذلك تلك التى يتم التوصل لها فى المجتمعات "متعددة الثقافات: Multicultural".

- مناقشة وتوضيح أثر الجوانب والأبعاد المختلفة للثقافة على الجوانب المختلفة للنمو الاجتماعى والمعرفى للأطفال.

- مناقشة ما يترتب على المداخل التى تتضمن اعتبارات حول آثار الثقافة على النمو النفسى للأطفال، والتى قد تؤثر على التطبيقات العملية والبحوث فى هذا المجال.

ويمكن توجه هذا الكتاب فى الاعتراف بالطرق المختلفة التى يمكن بواسطتها بناء وتكوين الثقافة. ولتوضيح هذا تمت مناقشة أمثلة عديدة لبناء الثقافة: التقليدية والحديثة والخلفية الإثنية "العرقية: Ethnic" والانتماء الدينى والوضع الاجتماعى والاقتصادى. كما تم التعرف على عدد من نواتج هذه العوامل الثقافية فى الأداء الاجتماعى والمعرفى ونمو اللغة والنتائج العامة فى التوافق النفسى (بما فى ذلك الصحة العقلية) ونمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية). ولذلك فبؤرة ومحور التركيز هى عدد محدد ومختار من العوامل الاجتماعية البيئية (الإيكولوجية: Ecological) والطريقة التى ترتبط بها هذه العوامل مع أداء الطفل فى بعض المجالات النفسية.

بناء الكتاب ومعاله

ينقسم الكتاب إلى ثمانية فصول تركز على ما يلي

القضايا المفاهيمية والمنهجية (الفصلان ١ ، ٢)، بعض السياقات والممارسات التي تؤثر على نمو الطفل (الفصلان ٣ ، ٤)، الآثار الثقافية على المجالات الاجتماعية والمعرفية (الفصلان ٥ ، ٦)، مثال محدد للتوافق الثقافي والاجتماعي عند الأطفال (الفصل ٧) وما يترتب على علم النفس النمائي التطبيقي من نتائج ومستتبعات (الفصل ٨).

وقد كتبت هذه الفصول بواسطة علماء لديهم اهتمامات بالقيام بالبحوث في هذه المجالات وخبرات في إجراءاتها. وهناك عدد من الخصائص والسمات التي ضمنت في هذه الفصول لتجعل الكتاب أكثر فائدة. من بين هذه الخصائص والسمات ما يلي:

نظام عرض الفصول أو (فورمة) المحتويات

لكل فصل مقدمة يليها تحديد المجالات وميادين الموضوعات الأساسية. تقدم كذلك المناظير المفتاحية أو المحورية، وتعرض كذلك مناقشة للقضايا المحورية المهمة وللأطر المفاهيمية التي طبقت في دراسة نمو الأطفال بشكل عام أو في مجال محدد للأداء.

نقاط المناقشة

تضم معظم الفصول نقطة مناقشة أو أكثر، وهي عبارة عن أسئلة أو مهام صممت وقدمت لتشجيع القارئ على التفكير والتأمل حول فهمه للقضايا التي تعرض، وكذلك حول بعض المستتبعات والنتائج النظرية والعملية التي يمكن أن تترتب على الموضوعات المثارة.

دراسة الحالة

تنتشر في مختلف الفصول صناديق عديدة تعرض فيها دراسات الحالة أو أمثلة لتوضيح بعض المفاهيم أو القضايا أو المداخل المحورية المفتاحية. وتكون دراسات الحالة هذه إما ملخصات لدراسات عالجت قضية مفتاحية محورية أو لتوضيح مدخل في دراسة جانب بعينه من مجالات أداء الأطفال، أو قد تكون في بعض الحالات في شكل تصوير أو تجسيد لسيناريوهات ومواقف محددة.

قراءات إضافية

وضعت في نهاية كل فصل قائمة مختصرة موجهة للمؤلفات المتوفرة للقراءة الإضافية حول الموضوع. والمقصود من هذه المراجع أن تقدم مزيداً من القراءة والاطلاع والتعمق حول جوانب معينة للموضوع والمجال محل الدراسة، وفي بعض الأحيان توفر هذه المراجع مزيداً من التحليل الأكثر تقدماً وعمقاً ونقداً لبعض القضايا حول موضوع أو المناظير المختلفة.

قاموس المصطلحات

وُضع فى نهاية الكتاب قاموس بالمصطلحات الأساسية وتعريف لها، وعلى الرغم من أن معنى كثير من هذه المصطلحات سيكون واضحاً فى النص الأساسى، فإن هذه القائمة والقاموس تقدمان كذلك طريقة مريحة لمعرفة المقصود بالمصطلحات المفتاحية على وجه الدقة.

استعراض كامل شامل للفصول

تنظيم الفصول المختلفة بهذا الكتاب وبؤرة اهتمامها انعكاساً للطرق المختلفة التى يمكن أن تعرف بها الثقافة والطريقة التى درست بها، كما أن تنظيم الفصول يركز ويتمحور حول تلك المجالات التى كان فيها أثر الثقافة أوضح ما يكون. لذلك هناك تركيز وتمحور على القضايا المفاهيمية والمنهجية عند دراسة العلاقة بين الثقافة والنمو النفسى، وتركيز أكثر وأعمق على المجالات المختلفة للأداء لتوضيح طبيعة مثل تلك العلاقات فى نمو الأطفال والتدليل عليها.

أولاً: فى الفصل الأول تُقدم المبررات النظرية والعملية لدراسة العلاقة بين الثقافة والنمو النفسى وتحدد بواسطة دابى نابوزوكا، (Dabie Nabuzoka)، ويتم فيه التعرف على وتحديد عدد من الأسئلة التى تتعلق بأهمية ودلالة العلاقة بين الحضارة والنمو النفسى، وتبدأ المبررات التى قدمت لدراسة هذه العلاقة من الافتراض المنطقى (Premise) بأن الغالبية العظمى من الأطفال فى العالم ينمون فى سياقات ثقافية مختلفة ومتباينة وشديدة البعد عن تلك السياقات التى أدت إلى ظهور النظريات السائدة فى علم نفس النمو، وأن مثل هذا التنوع والاختلاف فى الخبرات يلزمان أن ينعكس ويعبر عنهما فى هذه النظريات.

وتقدم بعد ذلك باختصار المداخل المختلفة لدراسة أثر الثقافة على النمو النفسى، كما تحدد المعالم الأساسية لهذه المداخل، وتناقش باختصار كذلك بعض الروابط التى تقام بين ممارسات التنشئة الاجتماعية والنواتج النمائية عند الأطفال، وتثار نقطة بشكل خاص حول، كون ممارسات رعاية وتربية الأطفال، (Child- Rearing) تركز بالدرجة الأولى وبشكل خاص على قدرات الأطفال التى تجعل قيمة ثقافية ما عند الحد الأقصى، وبالإضافة إلى مناقشة الاختلافات والتنوع فى ممارسات التنشئة الاجتماعية عبر مختلف الجماعات الإثنوثقافية، (Ethno-Cultural) أو العرقية الثقافية، يتم التعرف على وتحديد بعض مجالات نمو الأطفال وأدائهم، وهى المجالات التى يمكن أن يوضح فيها أثر الثقافة ويدلل عليه، ومن بين هذه المجالات نمو اللغة والنمو المعرفى ونمو وتطور الهوية الثقافية. لذلك فإن هذا الفصل يقدم الموضوعات أو التيمات والقضايا التى تعالج باستفاضة فى الفصول المختلفة التى تليه فى هذا الكتاب.

وفى الفصل الثانى يقدم دابى نابوزوكا تحديدا لمعالم المداخل المختلفة لدراسة النمو الإنسانى فى الثقافات المختلفة، ويناقش فى البداية مفهوم الثقافة، (Culture) مع إلقاء النظر باختصار على بعض التعريفات المستخدمة فى علم نفس النمو، ثم نعرض بعد ذلك المداخل المختلفة والنماذج النظرية التى تستخدم فى التعبير عن وتصوير الثقافة وأثرها على النمو الإنسانى، كما تحدد أبرز معالم هذه المداخل. وتعرض كذلك وتناقش التقاليد المتعارف عليها فى دراسة الثقافة فى علم نفس النمو بما فى ذلك علم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى (Cross - Cultural) (Berry et al., 2002) وعلم النفس الثقافى (Cultural Psychology) (Cole, 1992 ; Göncü, 1999).

ويناقش كذلك منظورا نظريا أكثر معاصرة وحداثة حظى بالصدارة والبروز وهو المنظور الخاص بعلم نفس الأصليين،

(Indigenous Psychologies)، وتقدم هذه المداخل لا بوصفها متناقضة ومتعارضة تماماً (Mutually Exclusine) ولكن على أنها تشترك في التأكيد والتركيز على دور السياق الذى يقع فيه النمو أو سياق النمو فيما يتعلق بالبيئة المادية والاجتماعية، وكذلك بمختلف الأبنية والنظم الموجودة فى المجتمع. وينعكس مثل هذا التركيز وهذه البؤرة فى النماذج النظرية التى تقدم فى هذا الفصل. وأخيراً يقدم الفصل مداخل منهجية بعينها ارتبطت بالبحوث التى تعكس بعض هذه المناظير النظرية.

والفصل الثالث الذى أعدته سيسيلي جافو (Cecilie Javo)، يقدم الطرق المختلفة التى تتمكن بواسطتها ممارسات تربية ورعاية الطفل من تنشئة الأطفال لحياة البالغين فى مختلف الثقافات. وقد درست رعاية وتربية الأطفال من مناهير مختلفة تركز على أنماط والدية محددة والنتائج والمستتبعات النفسية التى تترتب عليها عند الأطفال، وكذلك على العوامل البيئية والسياقية (Contextual) باعتبارها محددات للأهداف والممارسات الوالدية. كما تعرفت دراسات أخرى على العوامل الإثنية والعرقية (Ethnic) بوصفها محددات مهمة لمثل تلك الأهداف والممارسات، ويركز هذا الفصل على البناء الفردى الكلى (Individualism - Collectivism) (I-C) Construct بوصفه أحد أبعاد البناء الاجتماعى النفسى الذى يفترض أن تكون له مقدمات (antecedents) فى ممارسات رعاية وتربية الطفل.

وهذا البناء يرتبط باختلاف القيم فى المجتمعات المختلفة، وهى القيم التى تعرف بالسلوك الاجتماعى بطرق مختلفة وعند مستويات مختلفة. على سبيل المثال تم التعرف على فرق مميز يكمن وراء الاهتمام الكبير بالذات (الفردية) على نقيض الاهتمام بالمجموعة التى ينتمى لها الفرد (الكلية)، وقد طرحت سيسيلي جافو (Cecilie Javo) تساؤلات حول افتراض أن المجتمعات التقليدية تميل إلى أن تكون متجهة بطريقة أكبر نحو الممارسات التى تشجع الكلية، بينما تميل المجتمعات المعاصرة والحديثة إلى تطبيق أساليب رعاية الأطفال التى تميل إلى تشجيع الفردية

عند الأطفال الصغار. وقد قامت بذلك عن طريق استخدام دراسة حالة قارنت فيها ممارسات رعاية الأطفال وتربيتهم في جماعة سامي، وهي جماعة أصلية (Sami Indigenous Group) مع الممارسات عند الأغلبية النرويجية، وكما وضحت جافو فإن الأدلة من البحوث التي طبقت في مختلف الثقافات الإثنية والعرقية (Ethnic) والتي ربطت الخصائص المميزة لرعاية وتربية الأطفال مع أهداف وقيم التنشئة الاجتماعية ليست متسقة ولا تسير في اتجاه واحد.

والفصل الرابع الذي أعدته جانيت إمبسون (Janet Empson) طور بعض القضايا التي استكشفت في الفصل السابق بواسطة سيسلي جافو (Cecilie Javo) حول الاختلافات الثقافية في ممارسات التنشئة الاجتماعية مع التركيز بصورة أكثر تحديداً على آثار الحرمان الاجتماعي (Social disadvantage) على ممارسات رعاية وتربية الطفل وتطوره النمائي وتوافقه. وقد أوضحت إمبسون مدى تعقد العلاقات بين الفقر والحرمان الاجتماعي من جهة، والنمو المعرفي والتربوي والاجتماعي - الانفعالي والصحة البدنية والعقلية للأطفال. وقد عرضت هذه العلاقات بوصفها تنقل جزئياً بواسطة الصحة العقلية وسلوكيات التنشئة الاجتماعية التي يمارسها من يرعون الأطفال، والتي تتغير كذلك في مختلف الجماعات الإثنية.

كما قدم كذلك في هذا الفصل المدى الواسع للفروق الفردية التي وجدت داخل جماعة اجتماعية اقتصادية فيما يتعلق بالوالدين والأطفال الذين يكشفون عن المقاومة والتصدى والصلابة (Resilience) في مواجهة الصعوبات والمشكلات (adversity)، ويوحى هذا بطرق ممكنة يمكن بواسطتها التدخل مع الأسر في المواقف الصعبة بالتركيز على مساعدتهم على معرفة وإدراك وفهم الإمكانيات والطاقات النمائية عند الطفل. ويختتم هذا الفصل بمناقشة لفوائد نموذج النظم الإيكولوجية أو البيئية (Ecological) برونفبرينر (Bronfenbrenner Ecological)

System Mode (Bronfenbrenner, 2005) ونموذج الانتقال الإيكولوجي أو البيئي (Ecological – Transactional Model)، (Lynch and Cicchetti, 1998) كأطر مرجعية تفسيرية للربط بين الحرمان الاجتماعي والنتائج أو المستتبعات النمائية والصمود أو التصدي على التوالي.

وفي الفصل الخامس قمنا نحن، جانيت إمبسون ودابى نابوزوكا (Janet Empson and Dabie Nabuzoka) بعرض لمناقشة دور العوامل الثقافية في النمو المعرفي. وكان نمو وتطور الأداء المعرفي واحداً من الاهتمامات الأساسية لعلم نفس النمو.

ويبدأ الفصل بتحديد لمختلف نماذج العلاقة بين الثقافة والأداء العقلي التي اقترحها ستيرنبرج (Sternberg, 2004) ثم يقدم بعد ذلك منظورين لهما مستتبعات حول أثر الثقافة على النمو المعرفي هما: "نظرية المعرفة النشئية لبياجيه، Piaget's Genetic Epistemology والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Vigotsky's Social Constructivism). وتحدد في البداية السمات المحورية المفتاحية لكل من المنظورين، تتلوهما مناقشة للطريقة التي طور بها الباحثون الأحداث والأكثر معاصرة والذين يتبعون المنظورين ووسعوا أهمية السياق الثقافي لدراسة الجوانب المعرفية. وتناقش بعض الأدلة البحثية والأمثلة التي توضح التفاعلات المختلفة بين النمو المعرفي للطفل والبيئة وتدل عليها. ومن بين المناظير التي نوقشت بتوسع واستفاضة لتوضيح فكرة كون العمليات المعرفية تكون مغمورة أو غارقة (Embedded) في الثقافة، نجد النظرية الاجتماعية التاريخية (The Sociohistorical) (Karpov, 2005) وفكرة رجوف للخاصة "بالمشاركة المسترشدة أو المرشدة" (Motion of Guided Participation) (Rogoffs, 2003) وكذلك دور وسائط أو أدوات الثقافة (Cultural Tools) والتفاعل الاجتماعي في النمو المعرفي. (Gauvain, 2001) بالإضافة إلى ذلك تتناقش العلاقة بين النمو

الاجتماعى والمعرفى مع تقديم نماذج وتوضيحات للطريقة التى تؤثر بها السياقات الاجتماعية على مستوى الأداء على المهام المعرفية.

ويقدم دابى نابوزوكا (Dabie Nabuzoka) فى الفصل السادس نمو اللغة باعتبارها وسيطاً بين الثقافة والنمو الاجتماعى والنمو المعرفى كذلك. وتناقش الأدلة حول العلاقة بين اكتساب مختلف اللغات فى السياقات الثقافية المختلفة وأبعاد وجوانب النمو والأداء النفسى.

وتقدم فى البداية معالم لبعض السمات العامة والكونية والاختلافات فى اللغات، بما فى ذلك بناء اللغات المختلفة والطرق المحددة التى تتطور بها والطريقة التى يتمكن بها الأطفال من اكتساب اللغة بوصفها جزءاً من تنشئتهم الاجتماعية. ويناقش بعد ذلك دور اللغة فيما يتعلق باعتبار انتقالها وسائل للتنشئة، وبشكل خاص كيف تم ربطها مع النتائج والمستتبعات النفسية مثل عمليات التفكير. وبؤرة أو محور آخر للتركيز كان دور التنشئة اللغوية وسيطاً بين الثقافة ونقل أبعاد وجوانب الخصائص السلوكية (Behavioral attributes) عند الأطفال الصغار.

وأخيراً ناقش نابوزوكا حقيقة كون معظم الناس فى العالم يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة واحدة، مما أدى إلى جعل ثنائية اللغة أو تعدد اللغات هى الشئ المعتاد لا الاستثنائى. وتقدم معالم بعض جوانب اكتساب أكثر من لغة عند الأطفال والمراهقين والبالغين. ثم تناقش بعد ذلك مستتبعات ثنائية اللغة، وما يترتب عليها من نتائج فيما يتعلق بالأداء المعرفى والتوافق النفسى الاجتماعى. ويختتم الفصل باستعراض للعلاقة بين اللغة والثقافة والنمو النفسى للأفراد.

وفى الفصل السابع تناقش راشيل تاكرىتى (Rachel Takriti) نمو وتطور "الهوية الثقافية والإثنية أو العرقية، (Cultural and Ethnic Identity) للأطفال متضمنة التركيز على نمو وتطور المعتقدات الدينية. وقد كانت الهوية الثقافية

مجالا خصبا ونشطا للبحوث لفترة من الزمن مع تركيز الأعمال على مجالات مثل القومية والاثنية أو العرقية والنوع، (Nationality Ethnicity and Gender)، ومن الواضح أن الطريقة التي يكتسب بها الأفراد إحساسا قويا بالهوية الجماعية والتمايز تمثل موضوعا مهما للبحث النفسي وبشكل خاص في المجتمعات متعددة الثقافات. ويبدأ الفصل بمناقشة التعريفات الخاصة بالمفاهيم والمصطلحات المحورية أو المفتاحية وهي "الدين" والاثنية أو العرقية"، يلي ذلك استعراض للبحوث والدراسات الخاصة بإدراك الأطفال للفروق بين الجماعات والأساس النظري لهذا العمل، مع التركيز بشكل خاص على نظرية بياجيه للنمو المعرفي. ويقدم الفصل بعد ذلك الدليل على أن فهم الأطفال للجماعات الاجتماعية يتطور داخل سياق اجتماعي، تحدده على الأقل جزئيا المجموعة الاجتماعية التي ينتمي لها. وتسير تكريتي بعد ذلك وتتابع مناقشة النظريات الاجتماعية النفسية حول الهوية الإثنية أو العرقية والدينية مع استعراض لبعض البحوث المتعلقة بأثار التنشئة الاجتماعية على اكتساب الأطفال للإحساس بعضوية جماعة دينية وهوية، مع توضيح الطرق المختلفة التي يفيد بها العمل في هذا المجال فهنا لأثر الثقافة على النمو الاجتماعي للأطفال، بل ويكون مهما بالنسبة له، ويختتم الفصل بمناقشة لأهمية العمل في هذا المجال.

وتوضح تاكريتي على سبيل المثال، أن الطريقة التي يتمكن بها الأطفال من فهم وتقدير الديانات الأخرى تعتبر مهمة، لأن لها نتائج ومستتبعات على العلاقات بين الجماعات بما فيها مشكلات الاتصال بين الثقافات مثل التحيز.

وفي الفصل الثامن والأخير قمنا نحن دابى نابوزوكا وجانيت إمبسون (Dabie Nabuzoka and Janet Empson) بمناقشة المستتبعات والنتائج العملية والبحثية للقضايا التي أثيرت في الفصول السابقة، وكيف يمكن معالجتها والتصدي

لها فى علم نفس النمو أو علم النفس النمائى المطبق فى مختلف الثقافات وفى المجتمعات متعددة الثقافات، وكان السؤال المحورى المركزى هو: ما المستتبعات التى تترتب على ما تم التوصل له من نتائج فى البحوث الخاصة بنمو الطفل فى سياق ثقافى والتى تسهم وقد تفيد مؤسسات المجتمع؟ ويبدأ الفصل بمناقشة حول أهمية ومعنوية المناظير النظرية والنماذج المستخدمة فى مختلف الدراسات. ثم تناقش تطبيقات هذه المناظير والنماذج المرتبطة بتعليم الأطفال وطرق رعايتهم وتربيتهم والتوافق النفسى لهم. كما تناقش المستتبعات كذلك فيما يتعلق بالعوامل الإثنية أو العرقية والاجتماعية الاقتصادية التى تنعكس على سبيل المثال فى ممارسة رعاية وتربية الأطفال، كما تطبق فى تهذيب وتعليم وتربية الأطفال وتحقيق توافقهم الاجتماعى، وكذلك فى السياسة والممارسة المرتبطة بتقديم الخدمات التربوية والاجتماعية والصحة العقلية للأطفال. أما القضية الخاصة المتعلقة بالنمو المعرفى للأطفال ثنائى اللغة فى المواقف التربوية، فتناقش بوصفها مثالا لأهمية وضرورة فهم المستتبعات النفسية لنمو الأطفال فى مجتمع متعدد الثقافات وفى عالم كونى، وترتبط بهذا قضية المستتبعات العملية التى تترتب على اللغة المستخدمة كوسيط للتدريس فى تعليم الأطفال، وبؤرة أخرى تدور حول الطرق التى تنمو بها وتتطور الهوية الثقافية والعرقية أو الإثنية.

وعلاقتها بالنتائج والمستتبعات التى تترتب عنها وتؤثر على التوافق الاجتماعى والانفعالى للأطفال. وأخيراً يتم التعرف على عدد من القضايا العملية فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث، والتى تكون لها مستتبعات ونتائج على طرق التهذيب والتأديب التى تتم ألقمتها وتطبيقها على الصعید الأعظم من أطفال العالم، ويضم هذا مناقشة بعض مجالات البحوث مع التركيز على البحوث التقويمية، التى تعرض نماذج لها. ثم تناقش بعد ذلك القضايا والاهتمامات المنهجية، وتعرض بعض

الإرشادات حول كيفية إجراء وتطبيق البحوث التي تتضمن أبعاداً واعتبارات ثقافية. ويختتم الفصل بمناقشة مختصرة لأهمية العمل على آثار الثقافة على النمو النفسي للأطفال. ويتم التوصل للاستنتاج العام بأنه إذا ما طبقت البحوث بطريقة ملائمة، فإن نتائج البحوث التطبيقية حول دور العوامل الثقافية في نمو الطفل يمكن أن تقدم مساهمة مهمة ومعنوية ودالة لكل من فهمنا لنمو الطفل، وكيف يمكن جعل هذا النمو عند الحد الأقصى في السياقات الثقافية المختلفة.

المراجع

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds). *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731--789). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126--143.
- Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karpov, Y.V. (2005) Psychological tools, internalization, and mediation: The Neo-Vygotskian elaboration of Vygotsky's notions. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 4--7.
- Lynch, M. and Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235--257.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325--338.

الفصل الأول

أثر الثقافة على النمو النفسي

بقلم: دابى نابوزوكا

١.١- مقدمة

تقوم جميع المجتمعات بتغذية صغارهم ورعايتهم وتربيتهم وتدريبهم؛ لكي يصبحوا بالغين مسئولين قادرين على القيام بدورهم في تربية أطفالهم. والاهتمام برعاية الصغار اهتمام عالمي كوني لكونه ينطبق على جميع المجتمعات بصرف النظر عن موقعها الجغرافي. ولكن الممارسات التي تستخدم في رعاية وتربية الأطفال تختلف في المناطق المختلفة من العالم. وهذه الممارسات قد طورت بطبيعة الحال خلال فترة زمنية طويلة وأصبحت جزءاً من طريقة حياة المجتمع. لكن الأهم أن كل ممارسة قد طورت باعتبارها طريقة مميزة ومحددة للاستجابة لمطالب معينة لبقاء مجتمع بعينه. نتيجة لذلك من المتوقع أن تختلف خبرة الطفولة في مختلف المجتمعات. ولكن ما مدى أهمية ودلالة هذه الفروق والاختلافات في خبرات الأطفال في مختلف أنحاء العالم؟ وما آثارها على الأفراد الذين ينمون؟ وكيف يمكن لنا أن نتعلم المزيد حول هذه الخبرات؟

يتصدى هذا الكتاب لهذه الأسئلة من عدة مناهج. في هذا الفصل سوف أحدد في البداية بعض المجالات المرتبطة بهذه الأسئلة والمعنية بها وبعض الجهود التي تمت في محاولة التصدي لها. وسوف توضح الفصول التالية بعمق أكثر بعض القضايا المحورية المفتاحية في النمو النفسي للأطفال في مختلف السياقات الثقافية.

١-١-١ نمو الطفل وتطوره في السياقات المختلفة

دعونا نبدأ بالسؤال الذي يتعلق بالأسباب وراء أهمية أن ندرس خبرات الأطفال في مختلف السياقات. لقد أدت دراسة نمو الطفل عبر السنوات إلى

نظريات سائدة فى علم النفس ظلت محصورة وقاصرة على الأطفال بأمريكا الشمالية وأوربا والدول الغربية الأخرى الذين يشكلون أقل من ١٠٪ من أطفال العالم. وينمو الصعيد الأعظم من الأطفال فى آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية والباسفيك حيث تختلف الظروف التى ينمون فى ظلها اختلافا جوهريا دراماتيكيا عن تلك التى كانت مصدرا لمعرفة نظريات النمو، وقد أدى الاعتراف بتنوع واختلاف البيئات التى ينمو فيها الأطفال فى مختلف أنحاء العالم إلى جعلنا نطرح السؤال حول نوع وطبيعة المستتبعات والنتائج التى قد تظهر فى النمو النفسى للأطفال. وهناك كذلك أسئلة أخرى حول ما إذا كانت النظريات النفسية التى طورت فى سياقات شديدة البعد عن تلك السياقات التى يعيش فيها الصعيد الأعظم من الأطفال قادرة على إلقاء أى ضوء على طبيعة نمو الطفل بشكل عام. كما أثير الجدل حول ما إذا كانت البيانات الخاصة بتطور هذه النظريات قد تكون قد حددت وضيق أكثر وأكثر مجالاتها، بحيث تكون قاصرة على الثقافات الفرعية لأطفال الطبقة المتوسطة بالمجتمعات الغربية ولا تنطبق إلا عليها.

ومن المتفق عليه بشكل عام الآن أن سياق نمو الطفل له أثر بالغ على نتائج ومستتبعات النمو. وأن هناك علاقة متبادلة بين الطفل وبيئته. وربما يكون توضيح هذه الآثار أكثر سهولة وأيسر فى حالة الكيفية التى ترتبط بها الاختلافات والتنوع فى النمو البدنى للطفل مع بيئته، وبشكل خاص ما يتعلق بتوفر الموارد. على سبيل المثال قد يؤدى الحرمان الشديد من المواد الغذائية فى مرحلة الطفولة المبكرة إلى خفض الشديد للنمو البدنى، (Stunned Physical growth). وبنفس الطريقة نجد فى المجال الاجتماعى أن غياب الاستثارة الاجتماعية قد يؤدى إلى انخفاض ومحدودية الاستجابة الاجتماعية (Responsiveness) عند الأطفال والدارجين (Infants)، وهو ما قد يؤدى إلى صعوبات فى الارتباط بالآخرين فى الحياة فيما بعد. ولكن الطرق المحددة التى تواجه بها حاجات النمو البدنى والاجتماعى هذه تختلف فى مختلف أنحاء العالم حتى بين الثقافات الفرعية بنفس المجتمع. لذلك فقد

اتضح حديثًا ظهور اهتمام كبير ومتزايد بتوثيق الطرق التي قد تختلف بها خبرات الأطفال بين الناس أو الشعوب في العالم، وكيف يمكن أن تكون الاختلافات في ممارسات رعاية وتربية الطفل من شعب لآخر مهمة ودالة لنمو الأطفال وفهمنا له. فالاتجاهات والمعتقدات وغيرها من العوامل الأخرى التي تؤثر على الممارسات لها كذلك أهمية ودلالة.

مع العولمة يزيد الناس في مختلف أنحاء العالم من اتصالهم مع أعضاء الثقافات الأخرى، ولذلك فقد أصبح فهم الفروق والاختلافات بين هذه الثقافات مهمًا للحكومات والوكالات الدولية والمهنيين ورجال الأعمال. ومن المعتاد أن نجد اليوم عدة ثقافات وثقافات فرعية داخل مجتمع ما، وتتكون هذه الثقافات والثقافات الفرعية على أساس الدخل والعرقية أو الإثنية والدين وغيرها. وقد تستخدم جماعات الأقليات في المجتمعات متعددة الثقافات ممارسات مختلفة لتربية ورعاية الأطفال عن تلك التي تستخدم من جانب الجماعة السائدة، وقد يتساءل حول مدى ملاءمة هذه الممارسات أولئك الذين لا يعرفون هذه الثقافة بالذات، ومن المهم لعلماء نفس النمو أن يفهموا ما يؤدي إلى الممارسات المختلفة والنواتج والنتائج المرتبطة بها.

في هذا الفصل سوف أقوم بتحديد بعض المجالات والقضايا العامة التي كانت موضع اهتمام خاص من جانب علماء نفس النمو أو علماء النمو النفسي، وتقدم الفصول التالية مناقشات إضافية للقضايا التي أثارت مع تقديم أمثلة وأدلة من البحوث أكثر تحديدًا.

١-٢-١ مداخل فهم النمو الإنساني في السياق الثقافي

السؤال المبدئي هو؛ كيف ندرس بأفضل طريقة ممكنة أثر الثقافة على النمو النفسي؟ وكان هذا السؤال موضوعا لبعض الجدل في علم النفس، مع بناء العديد

من النماذج النفسية والنظريات حول طبيعة النمو الإنساني وحول دور العوامل الثقافية في هذه العملية.

(Vander Vigver and Poorting, 2002).

(انظر كذلك الفصل الثاني)

وقد أرشدت هذه النماذج أو النظريات جهود البحث في أنحاء مختلفة من العالم. وأحد هذه المداخل المعروف باسم "علم النفس عبر الثقافي أو الحضاري: Cross- Cultural Psychology" قد ركز على اختبار مدى عمومية المعرفة والنظريات السيكلوجية الموجودة على مختلف المجتمعات.

(Berry, Poorting a , Segall and Dasen, 2002).

وكان الهدف من هذا المدخل هو، محاولة استكشاف واكتشاف الاختلافات النفسية، السيكلوجية في الثقافات المختلفة، وبناء علم نفس عالمي جديد (Universal)، صالح لمدى أوسع من الثقافات (Brislin, 1990)

وقد ركزت هذه الجهود على مقارنة ومعرفة ما إذا كانت الظواهر التي تلاحظ في ثقافة ما توجد كذلك في ثقافة أخرى، والطرق المختلفة التي يمكن أن توضح بها.

ومدخل آخر أكد على وجهة النظر القائلة بأن الارتباطات أو الروابط بين ثقافة مجتمع والنمو النفسي لأعضائه تحتاج وتتطلب أن تشرحاً في شكل الميكانيزمات أو العمليات التي تنقل بها هذه الارتباطات والروابط. بمعنى آخر نحتاج أن نفهم كيف يمكن للعلاقات السببية أن تحدث وتقع عبر الزمن، بينما تختلف المستتبعات والنواتج النمائية بالنسبة للأطفال الذين ينمون في سياقات ثقافية مختلفة، ويسعى هذا المدخل الذي يطلق عليه "علم النفس الثقافي" إلى فهم أهمية ودلالة بعض الممارسات في ثقافة ما.

(Lamb, Sternberg, Howang and Broberg, 1992).

والشيء المهم في هذا المجال هو التصدي لأسئلة مثل: لماذا يمكن للأشخاص في ثقافة ما أن يسلكوا بطريقة ما في مواقف محددة. ويكون الاهتمام هنا بالمعاني المرتبطة بالممارسات المحددة والتي تقدم السياق لنمو الأطفال. (Göncü , 1999)

ومدخل علم النفس الثقافي (Cultural Psycholgoy) يختلف كذلك عن منظور علم النفس عبر الثقافي أو الحضاري (المقارن).

(Cross – Cutural Comparative Psychology).

من حيث إنه يعتبر الثقافة وينظر لها على أنها خلق بيئة تقدم فيها للأطفال (بوصفهم كائنات صغيرة) ظروف تحقق أقصى قدر من النمو. لذلك ينظر للثقافة على أنها وسيط للنمو (Cole, 1992)، ولكن مدخل علم النفس عبر الثقافي (أو عبر الحضاري) يدور بطريقة أكبر حول العلاقة بين السلوك وعناصر الثقافة (على سبيل المثال التنشئة الاجتماعية والسمات الأيكولوجية (البيئية)) وغيرها. لذلك ففي هذا المدخل يمكن أن يصل التعرف على الفروق عبر الثقافية إلى التعرف على العناصر الثقافية الكامنة وراء الفروق والاختلافات (Segall, 1984)

ولكن المدخلين ليسا متناقضين بالضرورة، على سبيل المثال، لا تستبعد دراسة الثقافة باعتبارها وسيطاً لنمو الطفل المقارنات الثقافية. إلا أن مناقشة دور الثقافة في النمو تهتم بالضرورة وفي الأساس بدور البيئة كما عبر عنها على سبيل المثال نموذج برونفينبرينر الإيكولوجي.

(Bronfenbrenner's , 1979) (Ecological Model).

هذا النموذج ينظر للطفل الذي ينمو على أنه يتعرض لشبكة من المؤثرات. وإطار نظري آخر لدراسة التنظيم الثقافي للبيئة الصغرى (Micro) للطفل هو مفهوم المحراب النمائي (Super and Harkness, 1986) (Developmental Niche)

يسعى هذا المفهوم لوصف البيئة "من وجهة نظر الطفل حتى يمكن فهم عمليات النمو واكتساب الثقافة"

(Super and Harkness, 1986, p. 552).

ويفترض أن للمحارب الثقافي ثلاثة مكونات: البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل، عادات رعاية وتربية الطفل التي تمثل الممارسات التي تطبق في رعاية الصغير، ونظم المعتقدات حول كفاءة تلك الممارسات أو طبيعة نمو وتطور الطفل.

وسوف نناقش النماذج مناقشة إضافية في الفصل الثاني مع التركيز على المكونات البنائية للبيئة (الاجتماعية والمادية) التي تعرف وتحدد خبرات الطفل. ويمكن تصور أن مثل هذه الخصائص والسمات المتعلقة بهذه المكونات قد تكون متاحة وقابلة لعقد المقارنات الثقافية.

ومدخل آخر نوقش بمزيد من التفصيل في الفصل الثاني، يركز على الأطر المرجعية المفاهيمية (Conceptual) التي تقدم أفضل وصف وتفسير لكل من خبرات الطفل ومسار تطورها. كان هذا هو الاهتمام الخاص بما أطلق عليه "علوم النفس الخاصة بالأصليين أو الداخليين،
"Indigenous Psychologies"

ويرى هذا المنظور أن التفسيرات الخاصة بنمو الأطفال لا يكون لها معنى إلا بالرجوع للظروف أو المجتمع الذي ظهرت فيه. ويمكن اعتبار النظريات التي تعرف بممارسات التنشئة الاجتماعية التي تطبق عفويا من جانب المؤسسات أو الوكالات المعنية بهذه الممارسات، مثل الوالدين، تسهم في علم نفس الأصليين أو المحليين.

٢-١- التنشئة الاجتماعية للأطفال والنتائج أو المستتبعات النمائية

١-٢-١ رعاية وتربية الأطفال باعتبارها عملية تنشئة اجتماعية

تكون ممارسات رعاية وتربية الأطفال عملية التنشئة الاجتماعية للصغار التي تسعى لإكسابهم المهارات والسلوكيات والخصائص السلوكية التي تجعل منهم أعضاء نافعين لمجتمعهم. وقد عرفت التنشئة الاجتماعية على أنها "العملية التي يكتسب بواسطتها الأطفال المعتقدات والقيم والسلوكيات التي تعتبر مهمة ومعنوية وملائمة من جانب الأعضاء الأكبر في المجتمع".

(Shaffer, 1999, p. 558).

وطبقاً لشافير (Shaffer, 1999) فإن التنشئة الاجتماعية للصغار تخدم وتفيد المجتمع بعدة طرق:

أولاً: هي وسيلة لتنظيم سلوك الأطفال والتحكم في الدوافع أو الغرائز، (Impluses) غير المرغوب فيها أو المضادة للمجتمع.

ثانياً: تشجع وتزيد النمو الشخصي للفرد لكونها تمكن الأطفال من التأقلم مع بيئتهم والعمل بفاعلية في مجتمعهم.

ثالثاً: تحافظ على بقاء السلم الاجتماعي وذلك لأنها تجعل الأطفال يصبحون بالغين أكثر كفاءة وأكثر قدرة على التوافق، يميلون للمجتمع (Prosocial) وقادرين بدورهم على نقل ما تعلموه لأطفالهم هم.

هناك فروق ثقافية في قيم ومعتقدات وأهداف رعاية وتربية الأطفال. لذلك يشجع الوالدان وغيرهم ممن يربون ويرعون الأطفال القدرات السلوكية عند أطفالهم وبشكل خاص تلك التي تجعل قيمهم الثقافية عند الحد الأقصى.

(Levine, 1974).

وتقدم الثقافات المختلفة طرقاً مختلفة يمكن عن طريقها لممارسات رعاية وتربية الأطفال أن تنشئ الأطفال وتعددهم لحياة البالغين. (Whiting and Edwards, 1992) وقد درست عمليات وممارسات التنشئة الاجتماعية في مختلف الثقافات من مناهير مختلفة. وقد ركزت هذه الدراسات وتمحورت حول الفروق الثقافية في مجالات مثل رعاية الرضيع والدارج (Infant)، الاستقلالية (autonomy)، التهذيب أو التأديب (Discipline) وسلوك الارتباط (attachment)، وركزت دراسات أخرى وبشكل خاص داخل الثقافات الفرعية بمجتمع ما على أنماط ونماذج محددة للوالدية والنتائج السيكولوجية لدى أبنائهم. وقد ركزت الدراسات الأحدث على مجالات عريضة واسعة هي دراسة العوامل البيئية والسياقية باعتبارها محددات لأهداف وممارسات الوالدية.

(Javo, Ronning and Heyerdahl, 2004).

وأحد هذه العوامل، الطبقة الاجتماعية (التي يطلق عليها في المعتاد الآن الوضع الاجتماعي الاقتصادي) (Socio – economic status) (S-E-S) تم التعرف عليه وتحديدته تقليدياً على أنه أثر اجتماعي أولى أو بالدرجة الأولى على الوالدية قادر على تفسير اختلافات مهمة ودالة في المعتقدات ونماذج السلوك داخل مجتمع معين (انظر الفصل الرابع)، كما تعرفت دراسات أخرى على عوامل إثنية أو عرقية بوصفها محددات مهمة كذلك. وعندما تم ضبط الطبقة الاجتماعية والتحكم فيها إحصائياً فإنه مازال ممكناً التعرف على فروق إثنية عرقية دالة في رعاية الأطفال في الدراسات عبر الثقافية. لذلك فإن الاتجاهات الوالدية في رعاية وتربية الطفل يمكن تصورها من خلال التفاعل بين الثقافية الإثنية العرقية والخبرات التي تعبر عن جماعات اجتماعية اقتصادية معينة وغيرها من العوامل البيئية.

وقد أدى التركيز على ممارسات رعاية الطفل والنتائج النفسية (السيكولوجية) عند الابن (Offspring) إلى دراسات سعت لتفسير الاختلافات

والتنوعات الثقافية في السلوك التعبيري، وعلاقتها مع ممارسات رعاية وتربية الطفل تلك. لذلك فقد ربطت جوانب رعاية الطفل عند نقطة محددة في حياة الأطفال مع النتائج السيكولوجية عند البالغين.

(Harkness and Super, 1983).

وأحد أبعاد الأداء الاجتماعي - النفسى، الذى أعتقد أنه ضمن ممارسات رعاية وتربية الطفل هو مكون أو بناء الفردية - الجماعية.

(Individualism - Collectivism Construct) (I - C).

ويرتبط هذا المكون مع قيم مختلفة في المجتمعات المختلفة، التى تعرف السلوك الاجتماعي بطرق مختلفة وعند مستويات مختلفة. لذلك ترتبط خصائص الفردية والجماعية بالقيم الاجتماعية. وتنعكس في الأداء الاجتماعي النفسى. على سبيل المثال تم التعرف على اختلاف مميز ومعرف على أنه يكمن في اهتمام أساسى بالذات (الفردية) على نقيض الاهتمام بالجماعات التى ينتمى لها الفرد (الجماعية) (Freeman, 1997).

وقد سعى كثير من الباحثين والدارسين لتوثيق الدليل على أن هذه القيم تنقل إلى الأطفال عن طريق نماذج محددة من ممارسات رعاية وتربية الأطفال. لذلك فقد وثقت عملية التنشئة الاجتماعية الخاصة بالتبادلية أو الاعتمادية (Inter dependence) بوصفها واحدة من أهم السمات المميزة للجماعية. في هذه الحالة تتم ترجمة القيم التى تؤكد على الانتماء القوي (allegiances) للمجموعة الثقافية للفرد إلى ممارسات رعاية محددة مثل الارتباط البدنى الممتد والطويل بين الأم والطفل الرضيع، وكذلك ممارسات التهذيب أو التأديب الكامنة وراء التعاطف (Empathy) مع مشاعر الآخرين. على الجانب الآخر فإن تشجيع استقلالية الطفل وانفصاله يفترض أن يكون سمة سائدة في رعاية وتربية الطفل في الثقافات الفردية

المعتادة. ويتم فحص ودراسة الروابط بين هذه السمات السيكلوجية، ونماذج ممارسات رعاية وتربية الطفل بتوسع كبير في دراسة حالة قامت بها سيسيلي جافو (Cecillie Javo) في الفصل الثالث.

وتتضح الاختلافات في ممارسات التنشئة الاجتماعية كذلك في الثقافات الفرعية في مجتمع ما، مثل الجماعات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، حيث تميز الاختلافات في أنماط الوالدية بين الثقافات الفرعية في المجتمع، وتسهم في اختلاف مسارات ونتائج النمو عند الأطفال (Ogbu, 1981) انظر كذلك الفصل الرابع. بالإضافة إلى ممارسات التنشئة الاجتماعية هناك، كذلك عدد من العوامل الموصلة (Mediating) للمسارات والنتائج المختلفة عند الأطفال في الجماعات الاجتماعية المختلفة.

وتتضمن هذه العوامل الفروق بين أسلوب الحياة وإمكانية الوصول إلى والحصول على المصادر (Resources)، وبشكل خاص في علاقتها بصحتهم البدنية والعقلية، والاختلافات والفروق في البيئة المنزلية في كل من خصائصها البنائية والاجتماعية (McGlaughlin, 1988)

على سبيل المثال، العوامل المرتبطة بالحرمان الاجتماعي مثل وجود ضغوط لدى الوالدين قد ترتبط مع نتائج مثل الانفصال بين الوالدين أو اضطراب الأداء السيكلوجي، وقد يؤدي هذا إلى جعل الوالدين أقل دعماً وبذلاً وإلى انخفاض مساهمة الوالدين في حياة الأطفال بما في ذلك حاجتهم للتعليم.

وقد وجد أن الظروف الاجتماعية مثل أحداث الحياة الضاغطة، ترتبط ليس فقط مع الصعوبات في الأداء العام للوالدين، إنما تؤثر كذلك على معتقدات الوالدين وممارساتهما، وأن تكون لها آثار ومستتبعات سلبية على نمو وتطور الأطفال. (Conger et al., 1992, 1995).

لذلك وُجِّهَ اهتمام كبير وعميق بعلاقة الوالد والطفل سواء في ظهور أو شدة اضطرابات الاستخراج، (Externalizing disorders) (Webster – Stranton and Herbert, 1993).

وقد أدى تكرار هذه المشكلات إلى صعوبات في التصدي (Coping) للمدرسة عند الأطفال في المناطق المحرومة اجتماعيًا واقتصاديًا وبشكل خاص الذكور.

باختصار، تتضمن ممارسات رعاية وتربية الطفل التنشئة الاجتماعية للصغار يوصفها وسيلة لتنظيم (Regulate) سلوكهم ومساعدتهم على اكتساب المعرفة والمهارات والدوافع والطموحات التي يمكن أن تساعد على المساهمة بفاعلية وكفاءة في مجتمعاتهم باعتبارهم بالغين. وتعكس الممارسات المختلفة فروقا واختلافات في قيم رعاية وتربية الطفل وفي المعتقدات والأهداف الخاصة بها. وقد تم توثيق هذه الأشياء بين الجماعات الإثنية أو العرقية في المجتمعات المختلفة، وكذلك بين الثقافات الفرعية التي تعرف بمتغيرات مثل الوضع الاجتماعي والاقتصادي. وقد ارتبطت هذه الفروق بنتائج ومستتبعات نفسية مختلفة. والسؤال الذي قد يثار هو: ما هي الميكانيزمات أو العمليات المتضمنة في إنتاج هذه المستتبعات والنتائج السيكولوجية؟ وسؤال آخر يدور حول ما إذا كانت جميع مجالات الأداء النفسي تتأثر بالاختلافات الثقافية على الإطلاق. وواحد من المجالات التي كانت فيها مثل هذه الأسئلة سمة محورية للتساؤل، كان كيفية فهم الأطفال لعوالمهم الاجتماعية والمادية.

١-٢-٢ تطور معرفة العالم وفهمه

يطلق على نمو وتطور فهمنا للعالم الاجتماعي والمادي (كيف نكتسب المعرفة) علم النفس المعرفي، (Cognitive Psychology). وكان هذا واحدا من

الاهتمامات الأساسية لعلم نفس النمو، (Developmental Psychology). وتعتبر الأبعاد والجوانب المختلفة للنمو والتطور العقلي (Intellectual) أشياء عامة أو كونية (Universal)، والمنطق إحدى هذه القدرات، الذي يطبق في السياقات المختلفة. لذلك يمكن افتراض أن جميع الأطفال يمكن أن يصبحوا منطقيين بنفس الطريقة. ولكنه قد اقترح ألا تكون بعض جوانب النمو العقلي عامة وكونية. (Eysenck, 1998) على سبيل المثال الاختراعات الإنسانية مثل نظم العد واللغة المكتوبة والطرق والمناهج العلمية وغيرها يمكن أن تتغير في مختلف الثقافات ولكنها جوانب وأبعاد مهمة للنمو والتطور المعرفين. ونظرا لأن بعض سمات هذه الأشياء قد لا تكون عامة وكونية فإن السؤال المطروح يكون: هل النمو المعرفي هو مجرد اكتساب الأطفال لتلك الجوانب الكونية للأداء العقلي (على سبيل المثال أن يكون منطقيًا والتذكر وغيرها) أو أن يكون أهم جزء من النمو العقلي للطفل هو كونه يدرس تلك الاختراعات الثقافية.

وقد ركز الجدل والحوار حول أثر الثقافة على النمو المعرفي تاريخيًا بالدرجة الأولى على منظورين نظريين: "نظرية المعرفة النشئية لجان بياجيه: Piaget Genetic Epistemology"، و"البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي: Vygotsky's Social Constructivism".

وقد كان المنظور الأول، نظرية بياجيه واحد من أكثر النظريات النفسية تأثيرًا على العمل عبر الثقافي (Cross – Cultural) حول المعرفة. طبقا لبياجيه (1952) فإن العنصر الأساسي في النمو والتطور هو اكتساب المنطق (عام وكوني)، بهذه الطريقة يكون فهم الطفل للاختراعات الثقافية مجرد نتيجة من نتائج (offshoot) هذا التغير النمائي الأساسي. وقد لاحظ بياجيه الأطفال وهم يستجيبون لأسئلة اختبارات الذكاء، ولاحظ أن الأطفال الأكبر قد تمكنوا من أقلمة عمليات

تفكيرهم للتعامل مع الأسئلة بطريقة أفضل من الأطفال الأصغر. واستنتج بأن الأطفال الأكبر لم يكونوا يعرفون أكثر فقط ولكنهم فكروا بطرق مختلفة حول المشكلات عن الأطفال الأصغر. واعتبر أن هذا يشير إلى مرونة المخ في التأقلم مع البيئة عن طريق الخبرة، وذلك بتعديل الأبنية المعرفية أو طرق التفكير. وفكرة التأقلم هذه (adaptation) تيمة وموضوع أساسى ومحورى وجوهري فى نظرية بياجيه.

وكانت وجهة نظر بياجيه إذن هي؛ أن النمو والتطور المعرفى هما النتيجة التى تترتب على كل من نمو المخ والجهاز العصبى والخبرات التى تساعد الفرد على التأقلم مع بيئته. ونظرا لأن البشر متشابهون وراثيا (Genetically) فى المعتاد كما أنهم يتشاركون فى معظم الخبرات البيئية، فإنه من المتوقع أن يكشفوا عن اتساق وتشابه (Uniformity) فى النمو المعرفى. على هذا الأساس تتبأ بياجيه بمراحل النمو المعرفى التى يكشف تتابعها عن اتساق واتفاق عبر مختلف الثقافات. وقد أصبحت هذه الخاصية الأخيرة لنظرية بياجيه محور وبؤرة اهتمام الأعمال عبر الثقافية (أو الحضارية) المبكرة التى أجريت حول المعرفة، وذلك لأن الدراسات قد سعت لتوضيح والكشف عن تقدم الأطفال من مختلف الأعمار ومن مختلف الثقافات خلال المراحل الكيفية التى تعرفت عليها وحددتها النظرية (انظر Serpell, 1967).

ومن بين الخصائص المفتاحية الجوهرية فى نظرية بياجيه كونه كان أكثر اهتماما بظهور وتتابع المراحل المعرفية عن الاهتمام بالعوامل التى قد تسرع أو تؤخر أو حتى تمنع ظهور هذه المراحل. وعند شرح بناء المعرفة الضرورية، أكد بياجيه على عملية التأقلم (Adaptation) لا على العوامل التقليدية المتعلقة بالنمو والتطور، مثل النضج والخبرة المادية والعوامل الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك تم تعريف وتحديد وصياغة الأنشطة المعرفية للفرد الإنسانى فى القوالب والمفاهيم

المنطقية الرياضية (Logico – Mathematical Terms) . هذه التوجهات كما لاحظ لورينكو وما شارو (Lourenco and Machado, 1996) جذبت انتباه نقاد بياجيه ووجهت النقد لكون بياجيه قد سقط فريسة للفردية الوراثة (Genetic Individualism) وكذلك لإدراك النمو والتطور على أنه يتم في فراغ اجتماعي وإهمال دور العوامل الاجتماعية في النمو، ومد ما توصل له في دراساته من أشكال للتفكير لجميع المجالات، والأشخاص والثقافات. مثل هذه الانتقادات قد تم الرد عليها وتفنيدها من جانب أتباع بياجيه الذين ضمت حججهم الرأي القائل: إن آثار العوامل الاجتماعية على النمو يمكن أن تدرس داخل نظرية بياجيه دون الحاجة لتعديلات أساسية. (See Chapman, 1988, Lourenco and Machado, 1996).

على نقيض منظور بياجيه، ينتمي مدخل عالم النفس السوفيتي ليف فيجوتسكي (Lev Vygotsky) لمدرسة السياقات (Contextualist) في التفكير التي ترى أن أفراد الجنس البشري ينغمسون في مصفوفة اجتماعية (سياق). (Social Matrix Context).

(Wertsch and Tulviste, 1992).

وهكذا فإن سلوك الإنسان لا يمكن فهمه مستقلاً عن هذه المصفوفة.

(Wertsch and Tulviste, 1992).

وطبقاً لفيجوتسكي (١٩٧٨ - ١٩٨٦) فإن دراسة نمو وتطور الأطفال يجب أن تحصل على وتراعى تقريراً تاريخياً حول النمو العقلي للجنس البشري.

وقد بين أن البشر قد اخترعوا عبر القرون أدوات حضارية (Cultural Tools) على سبيل المثال نظم الأعداد والقياس والكمبيوتر وغيرها، وهي أدوات لا يمكن الاستغناء عنها وتعتبر جزءاً لا يتجزأ من معرفتنا، ويجب أن يتقن الأطفال مثل هذه الأدوات للتمكن من العمل بكفاءة في مدارسهم وخارج

المدارس، ولكن هذه المهارات لا يمكن أن تكتسب ببساطة بواسطة الأطفال بمفردهم، بل يجب أن تمر من جيل إلى الآخر، وقد أثرت نظرية فيجوتسكى على التطور التالى للرأى القائل بأن نقل أدوات الثقافة من جيل لآخر يتم عن طريق التفاعل الاجتماعى، وأن النشاط المقام (Situating)، هو جزء مهم من النمو والتطور المعرفيين.

وكما سيناقش بعد ذلك فى الفصل الخامس، سيوضح أن كثيراً من الباحثين يعترفون بأهمية السياق الاجتماعى والثقافى لدراسة المعرفة، وأن توضيح والتدليل على التفاعلات العديدة بين النمو المعرفى للأطفال، وتلك السياقات قد تراكت عبر السنوات، ومن الأشياء المحورية والأساسية والمهمة لهذا كان الرأى الذى يرى أن العقل يؤقلم نفسه للظروف التى يقع فيها النمو، لذلك فإنه فى النمو المعرفى يتم تشكيل القدرات والإمكانات البيولوجية الأساسية لكى تلائم السياق الاجتماعى والثقافى الذى ستستخدم فيه (Gauvain, 2001)، ويعرف هذا المدخل لفهم النمو المعرفى باسم "المدخل الاجتماعى السياقى، Social – Contextual Approach"، والذى يشار إليه كذلك باسم "المدخل الاجتماعى – الثقافى أو الاجتماعى – التاريخى، وطبقاً لوجهة النظر هذه لا يمكن فهم النمو العقلى فهما كاملاً إلا بدراسة وبحث الدور الذى تلعبه الخبرات الاجتماعية العملية، إما مباشرة عن طريق تفاعل الناس ودعمهم لبعضهم البعض، أو بطريقة غير مباشرة باستخدام الوسائط والوسائل والرموز والقيم التى تؤثر على أداء الإنسان أو بكلتا الطريقتين واللغة. أحد تلك الوسائط الحضارية التى لها أهمية ومستتبعات من حيث تأثيرها على أداء الإنسان. وقد اعتبرت اللغة كوسيط للنمو المعرفى وكذلك للنمو الاجتماعى.

١-٢-٣ اللغة والنمو الاجتماعى والمعرفى

لاحظ هووف (Hoff, 2006) حقيقة كون جميع الأطفال العاديين أو الطبيعيين فى البيئات العادية أو الطبيعية يتعلمون الكلام "تتبع قدرات فطرية

(Innate) عند الجنس البشرى تجعل اكتساب اللغة ممكناً بل وفى النهاية حتمياً. ولكنه قد يعكس كذلك توفر بيئة على المستوى العالمى أو الكونى تدعم اكتساب اللغة. (P. 55)

حقيقة أخرى هي؛ أن الأطفال الذين يكتسبون اللغة المحددة لمجتمعهم وثقافتهم مثال جيد لتشكيل القدرات البيولوجية الأساسية لتلائم السياق الاجتماعى والثقافى الذى ستستخدم فيه. لذلك فإنه بينما يتعلم جميع الأطفال فى المعتاد أن يتكلموا، فإن طفلاً فى قرية إنجليزية بولاية يوركشر سيكون أكثر استعداداً لتعلم تحدث الإنجليزية عن تعلمه للغة أخرى مثل الأوردو، وطفلاً مولوداً فى قرية صغيرة بجنوب زامبيا سيكون أكثر استعداداً وبدرجة كبيرة لتعلم التحدث بلغة التونجا (Tonga) أولغة "ها: Ha" (Oh annessia and Kashoki, 1978)

والقدرة على الكلام أو التحدث هي نتائج بيولوجية، بينما اللغة التى تكتسب هي نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية.

لكن الجزء الثانى من الاقتباس المأخوذ عن هووف (Hoff, 2006) يثير عدة تساؤلات: ما التلميحات البيئية الضرورية لضمان تعلم الأطفال الكلام؟ ما هي الفروق فى التلميحات البيئية أو التنشئة التى يمكن أن تفسر الفروق فى اللغة التى يكتسبها الطفل؟ ماذا يمكن أن نتعلم من الأطفال الذين يكتسبون أكثر من لغة واحدة؟ وإذا كانت التنشئة تلعب دوراً مهماً ومعنوياً فى اكتساب اللغة، وإذا ما قبلنا بأن التنشئة تفسر وتبرر الفروق الثقافية المهمة والدالة، فما الفروق الثقافية التى يجب أن نتوقع أن تكون مرتبطة باللغات المختلفة؟ وما المستتبعات النفسية للفروق فى اللغة على الأفراد الذين ينمون ويتطورون؟ مثل هذه الأسئلة تقع فى محور أو مركز جهود فحص ودراسة العلاقات بين الثقافة واللغة والنمو النفسى.

بشكل عام تعتبر اللغة مؤشراً جيداً للفروق الثقافية بين المجتمعات المختلفة، كما أنه قد اقترح كذلك أن هناك علاقة أو رابطة بين اكتساب اللغات المختلفة

وجوانب الأداء المعرفي (Lemon, 1981) لذلك فإن الرابطة بين الثقافة وعمليات التفكير توحى بشكل خاص بأن الأفراد الذين لديهم لغات وخلفيات ثقافية قد يفكرون كذلك بطريقة مختلفة. والحجة هنا هي؛ أن الأطفال لكونهم يتعلمون وتدرس لهم لغة محددة، فإنهم يتعلمون ويدرس لهم كذلك أن يفكروا بطريقة محددة حول العالم، بما في ذلك كيف يرتبطون مع الآخرين وعلاقاتهم بهم. لذلك فاللغة أداة مهمة ليس فقط للتفاعل الإنساني وإنما كذلك للنمو الاجتماعي المعرفي.

فمن خلال اللغة وعن طريقها يمكننا أن نشكل عوالمنا، وأن نتصل مع بعضنا البعض. لذلك فقد استطلعت البحوث النفسية حول نمو لغة الأطفال الطريقة التي ترتبط بها اللغة مع التفكير، وكذلك كيف ترتبط هذه الوظائف (اللغة والتفكير) مع الكفاءة (Sophistication)، الاجتماعية للطفل.

بالإضافة إلى المعرفة العامة والفروق الفردية في النمو اللغوي، هناك كذلك دليل على أنه قد يكون هناك أكثر من مسار لاكتساب اللغة. وقد يكون هذا صحيح بشكل خاص عند التعرض للثقافات التي تقدم للأطفال أنواعا مختلفة من بيئات مختلفة لتعلم اللغة. وتعتبر دراسة اكتساب اللغة بواسطة الأطفال الذين يعيشون في ثقافة أخرى موضوعا مهماً وخطيراً (Crucial) لاكتشاف ليس فقط العمليات العامة الكونية في اكتساب اللغة، وإنما كذلك الطريقة التي قد تقدم بها الثقافات والظروف المختلفة مهام مختلفة للأطفال لتعلم اللغة. وقضية مهمة في هذا المجال تتعلق بنمو وتطور ثنائية اللغة وتعدد اللغات (Bi-and Multi Lingual) وآثارها الممكنة على الأداء الاجتماعي والمعرفي.

وقد أصبحت ثنائية اللغة أو تعدد اللغات هي المعيار لا الاستثناء في العالم، وذلك لأن الصعيد الأعظم من الناس يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة واحدة. وفي بداية التسعينيات قدر أن نحو نصف أطفال العالم كانوا يتعرضون لأكثر من لغة، وأن ما بين لغتين إلى خمس لغات في المتوسط كانت معروفة في المعتاد لكل فرد.

(Romaine, 1989)، ومن المتوقع مع العولمة أن أعداد ثنائي اللغة تكون قد ازدادت خلال العقد الماضى. والظروف التى يتعرض لها الأطفال فى مختلف الأسر والمجتمعات تختلف، ولكن هناك ظرفاً عاماً هو ظرف الوالدين المهاجرين. فى مثل هذه الحالات يتم التحدث بلغة فى المنزل، بينما قد تستخدم لغة أخرى فى الثقافة السائدة وفى المدارس. وظرف آخر هو أن يكون المجتمع والدولة نفسيهما بيئات ثنائية اللغة. وبشكل عام يقال إن ثنائية اللغة تزدهر فى المجتمعات متعددة الثقافات وكذلك فى المجتمعات التى يجرى فيها اكتساب الثقافة أو الإكساب ثقافة مغايرة (Acculturation) وبالنسبة للأفراد المعنيين فإن السياقات أو المطالب اللازمة لاكتساب المهارة والكفاءة (Proficiency) فى أكثر من لغة يمكن أن تتغير. مثل هذه الظروف تخلق بيئات معقدة بالنسبة للنمو اللغوى والخبرات. ويمكن أن يكون للسياقات وعملية ثنائية اللغة بعض المستتبعات السيكولوجية عند الأفراد المعنيين والداخلين فى العملية. كما أنه من المعتاد فى الغالب، أنه بينما يتعلم بعض الأطفال لغتين معاً وفى نفس الوقت، فإن اللغة الثانية يتم تعلمها فى كثير من الحالات فى وقت متأخر من الحياة فى حالة الأفراد الأكبر عمراً. وقد ركزت قضايا مهمة ومثيرة فى تطور ثنائي اللغة فى كثير من الأحيان على كفاءة وطلاقة الفرد فى كل من اللغات التى تكتسب، والأداء المعرفى والاجتماعى للأفراد ثنائيي اللغة. واللغة مهمة كذلك بوصفها علامة (Marker) للهوية الثقافية ومؤشراً على تحققها.

١-٢-٤ نمو وتطور الهوية الثقافية

دراسة النمو اللغوى فى سياق الثقافة مهمة لأنه، كما وضح أعلاه مؤشر مهم وجيد للفروق الثقافية بين المجتمعات والشعوب، وكذلك لأنه أحد الطرق التى يؤكد بها الناس على هويتهم الثقافية. لكن الهوية الثقافية قد تتضمن كذلك أشياء مثل الإثنية أو العرقية، (Ethnicity) والمعتقدات الدينية. وكان نمو وتطور الهوية الثقافية

مجالين نشطين للبحوث ولفترة من الزمن. وقد ركز الصعيد الأعظم من العمل في هذا المجال على مجالات مثل القومية (Nationality) والإثنية أو العرقية (Ethnicity) والنوع (Gender)، وقد ارتبطت أطر مرجعية مفاهيمية (Conceptual) متعددة بالعمل في هذا المجال.

وواحد من المداخل التي كان لها تميز خاص، كان الإطار المرجعي للبنائية المعرفية، الذي قدم مدخلا عاما لجميع جوانب المعرفة الاجتماعية (Aboud, 1988; Elkind, 1970, 1971).

وهناك دليل على أن فهم الأطفال لهوية الجماعة يتطور داخل سياق اجتماعي ويتأثر بخصائص وسمات محددة للثقافة. وأحد أشكال هوية الجماعة يكون من خلال المعتقدات الدينية. فهذه المعتقدات كانت بؤرة قوية لهوية الجماعة طوال التاريخ. ويمكن القول إن الغالبية العظمى من الدول في مختلف أنحاء العالم دول متعددة الديانات. وقد نتج هذا في الأغلب من زيادة النشاط والحركة والنشاط الشخصي، ولكن العلاقات بين الجماعات الدينية المختلفة والمتباعدة مالت في بعض الأوقات إلى التوتر (Strained)، وأدت في بعض الأحيان إلى الصراعات المباشرة. ولكن الأفراد يحققون شعورا وإحساسا قويين بهوية الجماعة، ويكون التمايز والاختلاف بوضوح موضوعين مطروحين للتساؤلات والبحث السيكولوجي. وهناك كذلك بعض البحوث حول آثار التنشئة الاجتماعية على الهوية الدينية. وتعالج هذه البحوث الطرق التي يكتسب بها الأطفال إحساسا بعضوية الجماعة الدينية.

والعمل في هذا المجال مهم ومرتببط بفهمنا لأثر الثقافة على النمو الاجتماعي للأطفال. على سبيل المثال، الأطفال الذين يولدون اليوم في عدد من الدول مثل المملكة المتحدة يدخلون مجتمعا يحتوى على نسبة كبيرة من الأشخاص الذين ينتمون لجماعات الأقلية، تزيد بدرجة كبيرة عما كان يحدث قبل ذلك. وتصنف

معظم هذه الجماعات على أساس دينهم. والطريقة التي يتمكن بها الأطفال من فهم وتقييم الديانات الأخرى لها أهمية كبيرة، لأن لها مستتبعات على العلاقات بين الجماعات. ويؤثر فهم الأطفال للجماعات الثقافية والإثنية أو العرقية والآثار المحتملة لهذا على العلاقات بين الجماعات، وقد يؤثر في النهاية على مشكلات العلاقات بين الثقافات مثل التحيز.

٣-١- ملخص واستنتاجات

القضايا والموضوعات التي عرضت وحددت أعلاه، والمرتبطة بالتوافق النفسي للأطفال، سوف تناقش وتوضح مناقشة وتوضيحًا إضافيين في الفصول التي تلي هذا الفصل في الكتاب، وهناك طرق متعددة يمكن أن تبنى بها الثقافة، وكذلك الطريقة التي تعرف وتدرس بها. لتوضيح هذا تناقش أمثلة مختلفة لمكونات الثقافة: التقاليد والخلفيات الحديثة أو المعاصرة والإثنية أو العرقية والانتماء الديني والمكانة الاجتماعية الاقتصادية. ويتم التعرف على عدد من النتائج التي تترتب على مثل هذه العوامل الثقافية: الأداء الاجتماعي والمعرفي ونمو اللغة والنتائج والمستتبعات العامة في التوافق النفسي (بما في ذلك تقدير الذات والصحة النفسية) ونمو تطور الهوية الثقافية والإثنية أو العرقية. ويوضح كل من هذه النتائج أثر الثقافة على النمو والتطور النفسي للأطفال.

في هذا السياق تمت دراسة طرق وممارسات رعاية الأطفال وتربيتهم كميكانيزم للنمو والتطور النفسي للأطفال، وتنشئتهم الاجتماعية لحياة البالغين في مختلف الثقافات، وقد ركزت هذه الدراسات على ممارسات ونماذج والدية محددة وعلى العوامل البيئية والسياقية كمحددات لتلك الممارسات وللأهداف الوالدية. كما تعرفت دراسات أخرى على العوامل الإثنية أو العرقية باعتبارها محددات

مهمة لتلك الأهداف والممارسات، وقد ضمت النواتج السيكلوجية المرتبطة بتلك الممارسات سمات الشخصية مثل الفردية والكلية (C - I) واكتساب اللغة المميزة للجماعة أو المجتمع وأبعاد وجوانب النمو الاجتماعي والمعرفي.

وقد وضحت الأدلة التي تم التوصل لها في البحوث التفاعلات المختلفة بين النمو الاجتماعي المعرفي للأطفال والسياق، وأيدت الحجة أو وجهة النظر التي ترى أنه من المهم فحص ودراسة تفكير الأطفال وتطوره في علاقته مع وسائط الثقافة التي تدعم الأنشطة التي ينشغل بها الأطفال. واللغة وسيط بين الثقافة والنمو الاجتماعي والمعرفي. وقد بحثت الدراسات الروابط بين اكتساب اللغات المختلفة وأبعاد وجوانب الأداء الاجتماعي المعرفي.

وقد ركزت الدراسات بشكل خاص على الأثر المحتمل لثنائية اللغة أو القدرة على التحدث بأكثر من لغة على النمو الاجتماعي والمعرفي. وقد بينت تلك الدراسات أن للغة نواتج ومستتبعات أوسع على نمو وتطور الهوية الثقافية.

ويمثل هذا الجانب وبعض الجوانب والأبعاد الأخرى للهوية الثقافية مثل الإثنية أو العرقية والمعتقدات الدينية، مدى من الخصائص أو السمات السيكلوجية التي ينشأ الطفل الذي ينمو عليها وحولها. هذه القضايا ستناقش مناقشة أو في الفصول التالية من الكتاب.

قراءات إضافية

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Whiting, B.B. and Edwards, C.P. (1992). *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

المراجع

- Aboud, F.E. (1988) *Children and prejudice*. London: Blackwell.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brislin, R.W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An introduction. In R.W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds). *Developmental psychology: An advanced textbook*. (pp. 731–789). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.J., Jr, Lorenz, F.O., Simons, R.L., and Whitbeck, L.B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63, 527–541.
- Conger, R.D., Patterson, G.R., and Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80–97.
- Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12, 35–42.
- Elkind, D. (1971). The development of religious understanding in children and adolescents. In M.P. Strommen (Ed.), *Research on religious development*. New York: Hawthorn Books.
- Eysenck, M. (1998). *Psychology: An integrated approach*. Longman: London.
- Freeman, M.A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism: A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(3), 321–341.
- Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126–143.

- Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harkness, S. and Super, C.M. (1983). The cultural construction of child development: A framework for the socialisation of affect. *Ethos*, 11(4), 221–231.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- Javo, C., Ronning, J.A., and Heyerdahl, S. (2004). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 67–78.
- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Hwang, C.P., and Broberg, A.G. (1992). *Child care in context: Cross-cultural perspectives*. Hove and London: Lawrence Erlbaum.
- Lemon, N. (1981). Language and learning: Some observations on the linguistic determination of cognitive processes. In B. Lloyd, and J. Gay (Eds), *Universals of human thought: Some African evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeVine, R.A. (1974). Parental goals: A cross-cultural view. *Teachers College Record*, 76, 226–239.
- Lourenço, O. and Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103(1), 143–164.
- McGlaughlin, A. (1988). The developmental status of disadvantaged children at 2 1/2 years: The influence of life stress events and interactive experience. In E.J. Anthony and C. Chiland (Eds), *The child in his family. Vol 8: Perilous development: Child raising and identity formation under stress*. Oxford: John Wiley & Sons.
- perspective. *Child Development*, 52, 413–429.
- Ohannessian, S. and Kashoki, M. (Eds) (1978). *Language in Zambia*. London: International African Institute.
- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Segall, M.H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153–162.

- Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behaviour*. London: Methuen.
- Shaffer, D.R. (1999). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Fifth Edition. London: Brooks/Cole.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.
- van der Vijver, F.J.R. and Poortinga, Y.H. (2002). On the study of culture in developmental science. *Human Development*, 45(4), 246–256.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Webster-Stratton, C. and Herbert, M. (1993). *Troubled families: Problem children*. New York: John Wiley & Sons.
- Wertsch, J.V. and Tulviste, P. (1992). L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557.
- Whiting, B.B. and Edwards, C.P. (1992). *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

الفصل الثانى

مداخل دراسة النمو الإنسانى فى الثقافات المختلفة

بقلم: دابى نابوزوكا

١-٢- مقدمة:

لقد رأينا في الفصل الأول، أن هناك الآن اعترافاً عاماً بأن الخبرة الثقافية أساسية لدراسة الأداء النفسى. والأسئلة التى تثار هى الأسئلة التالية: كيف يمكن أن نفسر الطرق التى تؤثر بها هذه الخبرات فى تنوعها واختلافها على النمو؟ وكيف يمكننا دراسة هذه الآثار؟ فى هذا الفصل سوف أناقش مختلف المداخل النظرية والمنهجية التى تهتم وتكون معنية بدراسة أثر الثقافة على النمو الإنسانى وترتبط بها. وسوف أبدأ بمناقشة لمفهوم الثقافة وكيف يمكن تطبيقه على النمو الإنسانى. وتناقش البداية الطرق المختلفة لتصوير الثقافة. ثم يتم بعد ذلك التعرف على التقاليد التاريخية المختلفة فى دراسة الثقافة فى علم نفس النمو: وتضم هذه التقاليد فروعاً متخصصة فى علم النفس يطلق عليها "علم نفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى (Cross - Cultural)"، علم النفس الثقافى (Cultural)، وقد تم التركيز حديثاً على ما يسمى بالمناظير الخاصة بالأصليين أو المحليين (Indigenous) فى علم نفس النمو، وبشكل خاص فيما يتعلق بالبحوث والدراسات فى هذا المجال. وسوف أحدد معالم، وأناقش أهداف كل مدخل فيما يختص بما يكمن وراءها من جوانب نظرية، وكذلك ما يترتب على الطرق والمناهج المستخدمة فى إجراء البحوث.

ويلى ذلك عرض ومناقشة لمختلف النظريات والنماذج الخاصة بالنمو الإنسانى التى تتضمن منظوراً ثقافياً فى علم نفس النمو. وفى الجزء الأخير من الفصل سوف أركز على مناقشة المداخل المنهجية فى دراسة أثر الثقافة على النمو، مع إبراز وإثارة بعض القضايا المفتاحية التى تثرى هذه المداخل وتعرف بها.

٢-١-١ ما الثقافة؟

هناك تعريفات مختلفة للثقافة تعكس النظريات المختلفة للفهم أو معايير تقييم الأنشطة الإنسانية. وأحد التصورات للثقافة كما ترتبط بالنمو، وهو أنه بالإمكان رؤيتها باعتبارها طريقة للحياة في مجتمع ما بما في ذلك السلوكيات والقيم وطرق الحياة والفنون والمعتقدات والرموز التي يقبلها الناس في المجتمع في المعتاد بدون التفكير حولها. والتي تمرر عن طريق الاتصال والتقليد من جيل إلى الجيل الثاني، وإذا استخدمت المفاهيم السلوكية تكون الثقافة مجموع السلوكيات المتعلمة لمجموعة من الناس والتي تكون تقاليدهم التي تمرر عبر الأجيال. وبالنسبة للفرد فإن الثقافة هي السلوك المستثمر (Cultivated) الذي يضم جميع الخبرات التي تعلمها والخبرة التراكمية التي تتقل اجتماعيا. ونقطة محورية مفتاحية هنا هي؛ أن هذه الخصائص والجوانب لما يكون الثقافة تمرر لصغار مجتمع ما. لذلك تتكون الثقافة من نماذج من السلوك، والسلوك، وهي النماذج التي يمكن أن تكون ظاهرة أو كامنة وتكتسب وتتقل بواسطة الرموز التي تكون أشياء مثل اللغة ونظم العد وغيرها. ويعتبر استخدام الرموز مكون الإنجاز المتميز للجماعات الإنسانية، بما في ذلك ما يجسده ويصورونه في مختلف أنواع الفنون (artefacts)، ويقع عند لب أو قلب أو أساس الثقافة الأفكار التقليدية وبشكل خاص القيم التي ترتبط بها. بهذا المعنى يمكن اعتبار أن الثقافة تعبر عن، وتمثل طرق التفكير التي تميز أعضاء جماعة ما أو فئة من الناس عن أعضاء جماعة أخرى وتفرقهم عن غيرهم.

في هذا التصور للثقافة تكمن فكرة "الحتمية الثقافية (Cultural Determinism)" وتكون متضمنة، وهي الفكرة القائلة بأن الأفكار والمعاني والمعتقدات التي يتعلمها الناس بوصفهم أعضاء في المجتمع تحدد وتشكل الطبيعة الإنسانية، وعلى ذلك فإن أعضاء الجماعات الثقافية المختلفة يكون من

المتوقع أن يفكروا ويشعروا ويتصرفوا بطرق مختلفة، باعتبارهم أقساماً أساسية من خصائصهم وسماتهم الأخرى. لذلك ينظر للأطفال في ثقافة معينة على أنهم ينشأون لاكتساب هذه الخصائص والسمات. وسوف تناقش فكرة الحتمية الثقافية مناقشة إضافية في الفصل السادس في إطار دور اللغة في نمو وتطور عمليات التفكير. ويشير بريسلين في عام ١٩٩٠، (Brislin, 1990) إلى مصطلح الثقافة على أنه يتضمن أنماط السلوك المتكررة (Recurring) والتي تختلف من مكان لآخر. هذه الأنماط يمكن ملاحظتها جيلاً بعد جيل داخل هذه الأماكن، مع تولى البالغين مسؤولية التحقق، والتأكد من تبنى أعضاء الجيل الجديد لأنماط السلوك المتكررة هذه والتي تدل على أن الناس أفراد قد نشأوا تنشئة صحيحة وجيدة. والأماكن التي تقع فيها هذه الأنماط تكون في الأغلب دولا أو "مكاناً أو موضعاً" له معايير الخاصة ويوجد داخل دولة كبيرة تؤدي أداء مرتفعاً" (Brisling, 1990 , p. 10)، وقد استطرد بريزلن (Brislin, 1990) في شرح الثقافة على أنها مجموعة من الأشياء المشتركة على نطاق واسع، وهي المثاليات أو المثل العليا (Ideals) والقيم وتكوين واستخدامات الفئات والافتراضات حول الحياة والأنشطة الموجهة نحو الهدف والتي أصبحت مقبولة على أنها "صحيحة" و "صادقة" من قبل الناس الذين يعرفون أنفسهم على أنهم أعضاء لمجتمع ما". (P. 11).

وقد يكون المجتمع في هذه الحالة دولة أو قطاعات محددة من المجتمع (مثل طبقة أو وضع اجتماعي أو اقتصادي) أو جماعة إثنية عرقية داخل دولة أو جماعات أخرى يمكن للناس أن يكونوا معها ارتباطات عاطفية قوية.

وقد حدد بريزلين (Brislin, 1990) عدة سمات وخصائص تضم ما يلي:

- ١- أجزاء من البيئة صنعها الناس.
- ٢- أفكاراً تنقل من جيل لآخر بواسطة أعضاء الجيل الأكبر.

٣- خبرات الطفولة التي يمكن تمييزها والتعرف عليها والتي تؤدي إلى استدخال القيم الثقافية.

٤- خبرات التنشئة الاجتماعية التي إذا كانت ناجحة تؤدي إلى أن يصبح الأطفال في النهاية أعضاء مقبولين من مجتمع البالغين.

٥- العوامل التي لا تناقش كثيرا إنما تؤخذ بوصفها قضية مسلما بها.

٦- المفاهيم والممارسات اللتان تستمران على الرغم من أخطاء السهو والزلات.

٧- الخصائص التي يحتمل أن تواجه محاولات تغييرها ببعض المقاومة.

لذلك تتكون الثقافة بوصفها الجزء من البيئة الذي يكونه ويشكله الناس، من كل من أشياء مادية ومرئية ومادية مثل المنازل والأشياء أو المعايير التي تقل احتمالات رؤيتها وترتبط بالعناصر المادية. وتكون المفاهيم والقيم والفئات والمعايير والافتراضات حول الحياة التي تقل احتمالات رؤيتها، أشياء ذاتية وتؤثر على السلوك. ويتحقق انتقال الأفكار من جيل إلى جيل آخر بواسطة الأشخاص مثل الوالدين والمعلمين والبالغين الذين يقدرون ويحترمون على نطاق واسع وغيرهم. وتنقل هذه الأفكار في الغالب دون تعليمات واضحة. هؤلاء الولاء المعنيون بنقل عناصر الثقافة، في سياق التنشئة الاجتماعية يكونون في الأغلب أعضاء بالأجيال الأكبر عمرا. وهذه التنشئة الاجتماعية تؤدي كثيرا إلى استدخال القيم الثقافية، التي يمكن التعرف عليها من خبرات طفولة محددة. والأطفال الذين استدخلوا بنجاح القيم الثقافية، عن طريق هذه العملية، سوف يصبحون في النهاية أعضاء مقبولين في مجتمع البالغين.

وعملية استدخال القيم والأفكار والمفاهيم والعناصر الأخرى للثقافة الذاتية تؤدي إلى أخذ تلك العوامل الثقافية بوصفها قضية مسلما بها وعدم مناقشتها كثيرا

داخل المجتمع. لذلك تعتبر السلوكيات المرتبطة (Associated Behaviors) عادية أو طبيعية ولذلك لا تناقش وتثار إلا نادرا. وقد تكون هناك استثناءات لذلك كما يحدث عندما تواجه تلك السلوكيات التي تأثرت بالثقافة بمشكلات أو تؤدي إلى مشكلات، لكن قبول المفاهيم والممارسات المرتبطة يبقى بشكل عام حتى في وجه مثل هذه "الأخطاء" أو "الزلات" (Brislin, 1990)

بذلك فإن القيم والأفكار والمفاهيم التي ترتبط ارتباطا قويا مع ثقافة ما توجد وتبقى وتستمر لفترات طويلة، وليس من المحتمل أن تتغير بسرعة حتى مع التدخلات شديدة القوة. ولذلك فإن محاولات تطبيق ممارسات تشكل تغييرا ثقافيا تكون أكثر عرضة إما للتجاهل في أفضل الأحوال أو تواجه بمقاومة حادة وشديدة.

٢-١-٢ ملخص حول مفهوم الثقافة

باختصار، تضم الثقافة جميع السلوكيات وطرق الحياة والفنون والمعتقدات والقيم والرموز والمؤسسات الخاصة بمجتمع ما أو شعب، والتي تمرر وتنقل من جيل إلى جيل. وهي طريقة للحياة يقبلها الناس في المجتمع في الغالب وبشكل عام دون التفكير حولها. وتضم الثقافة أجزاء من البيئة التي يصنعها الناس.

وتضم الجوانب السيكولوجية لهذه الأقسام؛ الأفكار التي تنقل من جيل إلى جيل بواسطة أعضاء الجيل الأكبر عمرا جزءا من عملية التنشئة الاجتماعية، مثل هذه التنشئة تتضمن خبرات طفولة يمكن التعرف عليها تؤدي في الغالب إلى استدخال قيم الثقافة. وينتج عن خبرات التنشئة الصحيحة والناجحة أن يصبح الأطفال في النهاية مقبولين من جانب أعضاء مجتمع البالغين. والقيم الثقافية المستدخلة لا تناقش كثيرا إنما تؤخذ باعتبارها قضية مسلما بها. بالإضافة إلى ذلك، تبقى المفاهيم والممارسات التي تأثرت بشدة بالثقافة على الرغم من حالات يتم فيها التساؤل حولها ومناقشتها، لأن محاولات التغيير الثقافي هذه تواجه في الغالب بمقاومة.

٢-٢. المناظير الثقافية حول النمو الإنساني

لقد ارتبطت دراسة أثر الثقافة على النمو الإنساني في علم النفس لبعض الوقت مع علم النفس عبر الثقافي (أو عبر الحضاري). وقد مال منظور علم النفس عبر الحضاري تاريخياً إلى السيادة، أي أن يسود البحوث من بداية القرن العشرين وحتى منتصفه، ثم عاد الاهتمام بعلم النفس عبر الثقافي إلى الظهور قرب نهاية القرن العشرين. وقد اتصف هذا التطور بتمييز وتفریق مفاهيمي بين علم النفس عبر الثقافي وعلم النفس الثقافي، عاكساً آراء متناقضة حول دور الثقافة في النظرية النفسية وأهداف البحوث التي ركزت على الثقافة. وبينما كان علم النفس الثقافي هو الذي تطور حديثاً نسبياً، فإنه قد تبعه اليوم ظهور ما يسمى "بعلم نفس الأصليين أو المحليين، (Indigenous Psychology) وتشارك جميع هذه المناظير في رغبة عامة في إعطاء دور أكبر للثقافة في النظريات والبحوث النفسية، وإلى الكشف عن الجوانب التي تحتاج إلى توسيع أو مراجعة لتفسير الأنماط المتبادلة للأداء النفسي.

(Berry, 2000, Greenfield, 2000, Shweber, 2000 and Yang, 2000).

لكن لكل من هذه المداخل أهدافاً محددة فيما يتعلق بالجوانب النظرية الكامنة وما يترتب من نتائج ومستتبعات على المناهج والطرق التي تستخدم في إجراء البحوث. وسوف تعرض جميع هذه الأشياء وتناقش في الأقسام التالية، حيث تحدد وتعرض الخصائص المفتاحية المحورية لكل مدخل بما في ذلك أهداف وفوائد استخدام هذا المدخل المحدد.

٢-٢-١ علم النفس عبر الثقافي (أو عبر الحضاري)

طبقاً لبرى وبورتينجا وسيجال ودازين (٢٠٠٢):

Berry, Poortinga and Dasen (2002).

فإن علم النفس عبر الثقافي (أو عبر الحضارى) هو دراسة أوجه الشبه والاختلاف فى الأداء النفسى الفردى فى مختلف الثقافات والجماعات الإثنية أو العرقية، والعلاقات بين المتغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية وعلم الأيكولوجيا (أثر البيئات المختلفة على الأفراد)، والمتغيرات البيولوجية وللتغيرات المعاصرة فى هذه المتغيرات (P.3) ويقترح هذا التعريف لبرى وزملائه (٢٠٠٢) الأهداف التالية لعلم النفس عبر الثقافى:

١- اختبار مدى عمومية المعرفة النفسية (السيكولوجية) والنظريات الموجودة.

٢- استطلاع واكتشاف الاختلافات النفسية (السيكولوجية) فى مختلف الثقافات.

٣- بناء علم نفس كوني تقريبا صالح لمدى أوسع من الثقافات.

فى الحالة الأولى نظر لعلم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) كوسيلة لاكتشاف الدرجة التى تعبر بها معرفة السلوك والعمليات التى تم التوصل لها فى موقف ثقافى عن الإنسانية بشكل عام أو ما إذا كانت ممثلة فقط للموقف الثقافى الذى أجرى فيه العمل الأصلى، وقد شارك فى العمل نحو هذا الهدف أى "هدف النقل والاختبار". (Berry and Dasen, 1974).

علماء النفس الذين كانوا يسعون إلى نقل فروضهم ونتائجهم الحالية، التى توصلوا لها فى الغالب فى ثقافتهم، إلى المواقف الثقافية الأخرى لكى يختبروا إمكانية انطباقها عليها وتطبيقها. وكان الهدف النهائى هو التوصل إلى ومعرفة المدى الذى يمكن لمثل هذه الفروض أن تنطبق على جميع جماعات الجنس البشرى.

وقد كان معروفاً، على الرغم من ذلك، أن مثل هذا المدخل قد لا يكون حساساً للظواهر النفسية الأخرى وبشكل خاص تلك التي تكون مهمة في الثقافة التي يتم اختبار نتائج الثقافة الأصلية فيها. وقد اعتبر أن سعينا وراء هدف اختبار مدى عمومية المعرفة والنظريات النفسية، قد نجد أن هناك حدوداً لمدى عمومية هذه المعرفة الموجودة، لذلك كان الهدف الثاني لعلم النفس عبر الثقافات (أو عبر الحضاري) هو التركيز على توسيع مدى المتغيرات الملحظة (Whiting, 1968) والتوصل للمتناقضات في المتغيرات الثقافية المحدودة الخاصة بالباحث (Berry and Dasen, 1974; Berry et al., 2002 ; Strodtbeck, 1964)

لذلك نظر للبحوث عبر الثقافية (أو عبر الحضارية) على أنها تيسر الاكتشاف وتركز على دراسة فئات جديدة مستحدثة للخبرة السيكولوجية.

وكان الهدف الثالث لعلم النفس عبر الثقافات (أو عبر الحضاري) هو تحقيق تكامل المعلومات التي يتم التوصل لها من الهدفين السابقين (بمعنى أن تتضمن نقل المعرفة والمناظير للثقافات الأخرى والاستطلاع أو الاستكشاف بهدف اكتشاف جوانب وأبعاد جديدة للظواهر في الثقافات الأخرى) بما يحقق علم نفس أوسع وأوسع لبناء علم نفس أقرب إلى الكونية، علم نفس له صدق إنساني عام، (Segall, Lonner and Berry, 1998) (Pan – Human Validity).

ويرجع الإيمان بهذا الفرع المهم من فروع علم النفس إلى الاعتقاد بأنه في النهاية سيتم اكتشاف العمليات النفسية الكامنة التي تميز جميع البشر. والمبرر وراء مثل هذا التوقع قد بنى على وجود الكونية والعمومية في فروع المعرفة والعلوم الأخرى مثل: علم الأحياء واللغويات والاجتماع والأنثروبولوجيا. وقد عبر برى وزملاؤه عن ذلك بالقول (Berry et al., 2002): "يقوم اعتقادنا على وجود هذه العموميات أو الكونيات (Universals) في العلوم الأخرى القريبة، في علم

الأحياء، هناك حاجات أولية عامة لدى الأجناس المختلفة، (Pan- Species Universalneeds) (مثل تناول الطعام والشراب والنوم). وفي علم الاجتماع هناك مجموعات كونية من العلاقات (مثل السيادة، Dominance)، وفي علوم اللغة هناك خصائص كونية للغة (مثل قواعد النحو)، وفي علم الأنثروبولوجيا هناك عادات ومؤسسات كونية (مثل عمل الإدارة والأسرة)، ولذلك فمن الممكن والمعقول، أننا كذلك في علم النفس، سنكتشف عموميات وكونيات في سلوك الإنسان. (P. 4).

وقد تم القيام ببحوث مهولة عبر الزمن سعياً وراء هذه الأهداف في علم النفس عبر الثقافى. وقد جاءت المساهمات لهذا المجال من مجالات مثل دراسة الإدراك والمعرفة والدافعية والتفاعل والعلاقات المتبادلة بين الأفراد وديناميات الجماعة. وتوضح دراسة الحالة رقم (١) نوع البحوث التى أجريت فى إطار تقاليد علم النفس عبر الثقافى والمناظير النظرية التى يعبر عنها وتمثلها.

دراسة الحالة (١): دراسة عبر ثقافية

(أو عبر حضارية) للمهارات الإدراكية عند الأطفال

فى نهاية الستينيات وبداية السبعينيات فسرت النظريات النفسية التغيرات فى الإدراك والانتباه مع زيادة العمر فى الشعوب الغربية على أنها مجرد مؤشرات على عمليات مركزية فى النمو والتطور المعرفيين. ولذلك فعندما تراكمت وتجمعت الأدلة التى تبين أن المستجيبين الأفارقة قد أدوا أداء أقل على مهام مثل إعادة إنتاج النموذج (الذى يتطلب استخدام الورق والقلم أو تصميم المكعبات) عن أداء المستجيبين الغربيين عند نفس الأعمار، طورت تفسيرات نظرية حول احتمال وجود فروق فردية أكثر عرضا واتساعا بين المستجيبين الأفارقة والغربيين فى الأبنية أو العمليات المعرفية التى توجد وراء ذلك. وتم ربط هذه الأبنية والعمليات بدورها مع الظروف البيئية (Contengencies) مثل التنشئة الاجتماعية.

(Vernon, 1967, Witkins and Berry . 1975)

وقد اقترح سيربيل (١٩٧١) (Serpell, 1971) أن مثل هذه التغيرات المرتبطة بالعمر والفروق بين الثقافات أو الحضارات، تنتج من خبرات إدراكية محددة (Specific) تقدمها ممارسات التدريس الغربية فى كل من المنزل والمدرسة. ولاختبار تفسير الخبرات المحددة هذا صمم سيربيل (Serpell, 1971) دراسة تقارن الأطفال الإنجليز وأطفال زامبيا (Zambian) على مهام واختبارات

تحتوى على عدد من النماذج المتشابهة التى تعبر عنها وسائل إدراكية مختلفة، والتى كان مطلوبا من الأطفال أن يعدوا انتهاجها. وقد صممت أربع فئات مختلفة من المهام، بحيث كان إحداها يعتمد على نموذج لخبرة عامة أو كونية (وضع الشخص ليديه)، ومهمة ثانية تعتمد على خبرة أكثر توفرا للأطفال الإنجليز بالحضر (الرسم بالقلم الرصاص على الورق) والمهمة الثالثة كانت تعتمد على خبرة أكثر توفرا للأطفال زامبيا من الحضر (بناء نموذج باستخدام قطع من الأسلاك المرنة) أما المهمة الرابعة فكانت تعتمد بالتساوى على مجالين متشابهين للخبرات، كان أحدهما أكثر قربا للبيئة الإنجليزية، بينما كان الثانى أكثر قربا من بيئة زامبيا (بناء نماذج باستخدام الصلصال والفخار (Clay) على التوالى).

وعلى أساس فرض الخبرات المحددة كان من المتوقع الاختلاف العنيتان فى المهمة (١) و(٤) من هذه المهام، وأن يتفوق الأطفال الإنجليز فى مهمة الرسم بينما يتفوق أطفال زامبيا فى مهمة التشكيل بالأسلاك.

وكانت النتائج متفقة ومتسقة مع فرض الخبرة المحددة من حيث أنه عندما تمت إعادة النماذج باستخدام الأسلاك (كنماذج من الأسلاك)، تفوق أطفال زامبيا على الأطفال الإنجليز، وعندما كانت النماذج التى أعيد إنتاجها تم ذلك بواسطة الرسم تفوق الأطفال الإنجليز على أطفال زامبيا. ولم توجد أية فروق ذات دلالة ويعتمد عليها بين الثقافات المختلفة عندما أعيد إنتاج النماذج من الصلصال أو كتشكيل لأوضاع الأيدي. وقد تأثرت المجموعتان الثقافتان سلبا عندما طلب منهما أن يقوموا بمهام النمذجة أو أوضاع الأيدي وهم مغمضو العيون.

وقد فسر سيربيل (Serpell, 1979) النتائج على أنها توحى بأن الفروق عبر الثقافية أو عبر الحضارية فى أداء مهام إعادة إنتاج النماذج، وهى الفروق التى عكست مجموعات من المهارات الإدراكية شديدة التحديد لا فروق فى المتغيرات المعرفية الأوسع والأعرض مثل الذكاء العملى. وقد بين أن هذه المهارات تعكس خبرات الأطفال التى كشفت عنها الأنشطة التى كانوا يمارسونها فى المعتاد بكثرة.

وبذلك فإن الاهتمامات الأساسية لعلم النفس عبر الثقافى (أو عبر الحضارى) تدور حول اختبار مدى عمومية النظريات النفسية الموجودة واكتشاف ظواهر جديدة فى السياقات الثقافية المختلفة والمتنوعة، وكذلك تطوير نموذج كونى للتنبؤ بالسلوك على نطاق العالم بأكمله.

ويتم تصور الثقافة داخل نطاق هذا التقليد على أنها متغير مستقل يؤثر على مستوى النمو والتطور أو على عرض (Display) ومظاهر العمليات السيكلوجية التى تعتبر متغيراً تابعاً. وقد ركز العمل داخل إطار علم النفس عبر الثقافى وتمحور لا على التحقق من صحة الادعاءات بكون النظريات النفسية الموجودة هى نظريات كونية عن طريق تعريضها للاختبار عبر الثقافى فقط، ولكن كذلك مع استخدام الاختلافات التى تقع بصورة طبيعية فى البيئات الاجتماعية لتقدير والتعرف على مدى أوسع وأعرض من الآثار البيئية.

٢-٢-٢ علم النفس الثقافى

هدف علم النفس الثقافى هو، التعرف على الميكانيزمات أو العمليات التى تفسر نتائج نمائية محددة. ويختلف هذا المدخل عن المدخل المقارن تماماً

(Essentially Comparative)، أى المدخل القائم تماما على المقارنة، الخاص بعلم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى، نظرا لأنه يتبع منظورا أكثر قربا من منظور إمك (Emic) الذى يركز على ويتمحور حول عمليات النمو والتطور.

ويسعى إلى تحقيق فهم لأهمية ودلالة بعض الممارسات فى ثقافة ما. وتتضمن الأسئلة المهمة فى هذا المجال التساؤل حول الأسباب وراء قيام الأشخاص فى ثقافة ما بالسلوك بطريقة معينة فى مواقف بعينها. وطبقا لهذا المنظور، وفيما يتعلق بدوره فى نمو وتطور الأطفال، فقد تم "تصور" الثقافة كنظام للمعاني التى تقدم لنمو الأطفال كأحد مكوناتها، لا كمتغير يكون له أثر على نمو الأطفال وتطورهم (Göncü, 1992, p. 10)

وباعتبارها ميدانا للدراسة، فإن علم النفس الثقافى قد واصل نموه وتطوره منذ بداية التسعينيات (Bruner, 1990; Cole, 1990) وهو مجال متعدد الفروع ومجال مشترك وبنى (Multi and Inter disciplinary) ولكنه فى الأساس يحتل الأرضية المتوسطة التى تقع بين علم النفس وعلم الأنثروبولوجيا (علم أثر البيئات المختلفة على الإنسان). ويمكن التعرف على بعض جنوره من الأعمال المبكرة للوريا (Luria, 1976) وميد (Mead, 1934) وفيجوتسكى (Vygotsky, 1962)، ولكونه قد ظهر كذلك من الفروع العلمية الفرعية النامية لعلم الأنثروبولوجيا السيكولوجى والمعرفى فإن علم نفس الثقافى يعتبر أنه قد تطور نتيجة لعدم الرضا وعدم الموافقة على "النموذج الكونى للنمو الإنسانى": "Universalistic Model of Human Development" الذى طور بعلم النفس (Shwe der, 1990)، وكذلك لمعالجة علم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى للثقافة على أنها متغير مستقل لا بوصفها عملية (Greenfield, 1997)، وكذلك لما اعتبر "المنطق الأنثوسنتريك لعلم النفس، Psychology's Ethnocentric Logic". وبداخل علم النفس هناك عدد من ميادين البحث التى تدخل فى أو تتداخل مع علم النفس الثقافى.

وينظر "للثقافة" في علم النفس الثقافي في سواء من حيث التمرکز أو التعريف، على أنها تضم المعتقدات والتقاليد والأيدولوجيات فيما يتعلق بالفئات الكلية مثل العمر والنوع والهوية الإثنية وغيرها. (Kuper, 1999) وتعتبر دراسة المعنى محورية ومركزية بالنسبة لعلم النفس الثقافي، وتميل نحو الجانب التفسيري لعلم النفس. لذلك يعتبر فهم المعنى من وجهة نظر المشارك على درجة كبيرة جدا من الأهمية. وينظر للممارسات التي ينشغل فيها الأفراد على أنها لها معنى ودلالة بالنسبة لهم، وترتبط بشكل محدد وخاص بالسياقات التي تقع فيها. ولذلك تكون المهمة وفقا لهذا المنظور هي التعرف على الدلالة التي تربط أنشطة معينة من جانب الأشخاص الداخليين فيها، والقواعد التي يطبقونها في بناء أو خلق تلك المعاني، (Bruner, 1990).

لذلك فإن مدخلا اجتماعيا ثقافيا لدراسة السلوك المرتبط بنمو الطفل يتضمن الطريقة التي تتم بها الممارسات داخل مجتمع مع الجوانب والأبعاد الأخرى لأداء المجتمع مثل: الترتيبات المتعلقة بالمساحة المادية، وأدوار عمل البالغ والمناخ وكذلك القيم والأهداف المتعلقة بالخصائص المرغوب توفرها في أعضاء المجتمع. كما تدخل كذلك المعتقدات حول أهمية ودلالة الممارسات، كما ترتبط برعاية وتربية الطفل. وتعرض دراسة الحالة (٢) مثالا لدراسة حول ترتيبات النوم الخاصة بالرضع والدارجين في موقعين ثقافيين لتوضيح كيف يمكن لجانب من جوانب رعاية الطفل أن يرتبط بجوانب وأبعاد أداء المجتمع، وكذلك كيف تصاحبه بعض المعتقدات المحددة حول دلالتها.

دراسة الحالة (٢): دراسة اجتماعية ثقافية لترتيبات

نوم الأطفال الرضع (infants)

فى الولايات المتحدة والمجتمعات الغربية الأخرى يعتبر الانفصال المبكر للأطفال الرضع عن والديهم أثناء النوم فى الليل ضرورياً لتحقيق النمو النفسى الصحى للرضيع. وقد ارتبط هذا الاعتقاد - واسع الانتشار - وبشكل خاص بين الأسر بالمستوى المتوسط والمرتفع مع عدم حدوث نوم الرضع والوالدين كثيراً فى نفس الوقت فى الطبقة المتوسطة بالولايات المتحدة.

(Mandansky and Edelbrock, 19990).

ولكنه من المعتاد فى كثير من المجتمعات غير الغربية أن ينام الرضع مع أمهاتهم طوال السنوات القليلة الأولى من عمر الطفل، سواء فى نفس الفراش أو على الأقل فى نفس الغرفة.

(Whiting and Edwards, 1992).

وقد اهتم كل من موريلى روجوف وأوبنهم، - (Morelli Rogof and Oppenheim, 1992) - بالقيم التى عبر عنها الوالدان فى هذه الثقافات المختلفة فيما يتعلق بما يترتب على نوم الأطفال مع والديهم أو نومهم بعيداً عنهم. وقد فحصوا الفروق بين مجتمع الطبقة المتوسطة الأمريكية ومجتمع غير غربى (مايان، Mayan) فى ترتيبات نوم الرضع والدارجين، بما فى ذلك أين نام الرضيع والتغذية أثناء الليل وممارسات الاستيقاظ، هذا بالإضافة إلى مبررات الوالدين لترتيبات نوم أطفالهم.

كما درسوا كذلك الممارسات التي يمكن أن ترتبط مع ترتيبات النوم مثل الأنشطة الخاصة حول وقت النوم.

وقد وجد موريلي وزملاؤه أن جميع الأمهات من مايان قد نمن في نفس الحجرة مع أطفالهن الرضع طوال العام الأول من عمر الطفل وحتى العام الثاني. كما نام معظم الأطفال الدارجين (Toddler) في نفس الفراش مع الوالد. وفيما يتعلق بترتيبات وأنماط التغذية فقد كانت الأمهات في مايان تغذي أطفالهن الرضع عند الطلب. وقد تحقق هذا مع أدنى قدر من إرباك أو تعديل نماذج نوم الأمهات. ولم تكن هناك أعمال روتينية عند وقت النوم عند الانتقال الليلي للنوم ولا أي روتين مستقل لجعل الطفل ينام. ولم يحصل أي رضيع على قصة وقت النوم أو أي أنشطة خاصة أخرى. وبالنسبة للوالدين الأمريكيين فلم ينم الوالدان الأمريكيان في المعتاد مع أطفالهم الرضع في نفس الفراش، بدلا من ذلك تضمن النوم المشترك مشاركة الوالد والطفل المولود حديثا في الغرفة مع وضع فراش الطفل بجوار فراش الوالد. وذكر الصعید الأعظم من الأمهات الاضطراب للاستيقاظ عند تغذية الطفل ليلا. وقد لعبت الأحداث التي تتم في وقت النوم دورا مهما ومعنويا في تنظيم وترتيب الأنشطة المسائية للأسرة، مع انشغال أغلب الأسر في الأعمال الروتينية مثل رواية القصة.

وعند التفكير والتأمل حول ترتيبات النوم، اعتبر معظم الأسر في مايان أن الترتيبات التي طبقوها هي الطريقة الوحيدة المعقولة لنوم الأطفال الرضع والوالدين. وقد قوبلت فكرة جعل الدارجين ينامون في حجرة منفصلة من جانب الأسر الأمريكية بوصفها صدمة، وأنها

غير مقبولة مع الشعور بالأسف والتأثر والتعاطف مع الدارجين، مع الإشارة إلى أن مثل هذه الممارسة تعتبر قريبة جدا من إهمال الطفل (Child Neglect). وتعتبر أسر مايان أن ترتيبات نومهم عملية إلزام بعلاقة مع أطفالهم الصغار لا إلى اعتبارات عملية مثل عدد الغرف بالمنزل.

ولكن الوالدين الأمريكيين قد اختاروا النوم بالقرب من أطفالهم حديثي الولادة لأسباب براجماتية (مثل الحاجة لرعاية الأطفال وتمريضهم وسهولة الوجود بالقرب منهم). ولكنها كذلك عملية نمائية وعاطفية. وشعر الصعيد الأعظم من الوالدين الذين ينامون بالقرب من أطفالهم أن هذا قد ساعد على تشجيع إقامة علاقة عاطفية بينهم. وبشكل عام بدا أن تشجيع وتوفير الاستقلالية خلال مرحلة الرضيع كان هدفا مهما لكثير من الأسر الأمريكية الذين يعتقدون أن النوم المنفصل قد يساعد على تدريب الأطفال على الاستقلالية.

لذلك فعلم النفس الثقافي (Cultural) يختلف عن علم النفس عبر الثقافى أو عبر الحضارى (Cross - Cultural) (المقارن: Comparative) فيما يتعلق بمدخل دراسة الآثار على النمو والطرق السائد استخدامها. على سبيل المثال، أحد مناظير علم النفس الثقافي يعتبر الثقافة وينظر لها على أنها خلق بيئة يمكن فيها الأطفال (ككائنات صغيرة) من الظروف التى تحقق لهم أقصى درجة من النمو. لذلك ينظر للثقافة من جهة على أنها وسيط للنمو (Cole, 1992) ويمثل هذا مدخلا أوسع (Molar) لدراسة آثار البيئة على النمو والتطور الإنسانى. أما مدخل علم النفس عبر الثقافى فيعتبر مدخلا جزئيا (Molecular) أقل اتساعا. ويكون الاهتمام هنا لا على الثقافة فى كليتها (بأكملها) هكذا، إنما على العلاقة بين السلوك وعناصر الثقافة. (على سبيل المثال) (التنشئة الاجتماعية والسمات والخصائص الإيكولوجية الخاصة

بالبينات وغيرها). وقد أشير في هذا المدخل يقترب من التعرف على الفروق بين الثقافات ويصل إلى التعرف على عناصر الثقافة الكامنة وراء هذه الفروق.

(Segall,1984 , Vande Vijver and Porting a, 2002)

٢-٢-٣ - علم النفس الخاص بالأجناس والعناصر الأصلية والمحلية

لقد وصف علم النفس الخاص بالأجناس والعناصر الأصلية والمحلية باعتباره مجموعة من المداخل لفهم السلوك الإنساني داخل السياقات الثقافية التي نموا وتطوروا فيها والتي تظهر في الوقت الراهن. بالإضافة إلى ذلك، وصفت على أنها محاولات لغرس البحوث السيكلوجية في النظم المفاهيمية (Conceptual) التي تعتبر داخلية وأصلية في ثقافة ما، بما في ذلك الأفكار الفلسفية والنظرية والعلمية التي تكون جزءا من الحياة التاريخية والمعاصرة للناس ومؤسساتهم.

(Allwood and Berry, 2006a ; 2006b).

وطبقا لميلر وتشن (Miller and Chen, 2000) "فالمداخل السيكلوجية الخاصة بالأجناس الأصلية والداخلية، تشترك في الاهتمام بفهم العمليات النمائية التطورية في شكل المفاهيم والمعايير والقيم والممارسات وظروف الحياة التي توجد في مواقف ثقافية بعينها. (P.1).

وقد ضمت مبررات تشجيع المداخل الخاصة بالأجناس الأصلية والداخلية في علم نفس النمو عددا من النقاط المهمة حول الأسس النظرية والإمبريقية للمداخل الموجودة في المجال، (Nsameng, 2000, Sinha, 1997).

على سبيل المثال بيّن نسامينانج (Nsamenang, 2000) أن قواعد البيانات والمعايير المتعلقة بالنمو الإنساني في علم النفس العام تعتمد بدرجة كبيرة على عينات محدودة وغير ممثلة بالدول الصناعية الكبرى. بهذه الطريقة فإن المجال لا يمكن أن يدعى أنه مجال كوني وعلمي. بالإضافة إلى ذلك فالمناظير غير الغربية قليلة ولا تضمن قوانينها ولا مفاهيمها المفتاحية في المجال إلا نادراً، ولذلك فإن من بين الحجج الأساسية المفتاحية لعدم كونية علم النفس هي، الحجة التي تبين أن علم النفس - باعتبارها فرعاً من فروع المعرفة - قد سادته وسيطرت عليه الصورة الأوربية الأمريكية للطفولة دون أي تساؤل حول مدى انطباقها على الواقع والاهتمامات في السياقات غير الغربية.

وطبقاً لنسامينانج (Nsamenang, 2000) فإن علم النفس النمائي الخاص بالأجناس المحلية والأصلية يتضمن دراسة التغيرات في كل من الخصائص البيولوجية والسيكولوجية التي تعرف فرداً ما في سياق ما والعمليات والمبادئ المتضمنة في ذلك. وينظر للثقافة باعتبارها عاملاً محورياً، أساسياً ومركزياً لهذا، لكون الإنسان يكون مستعداً بيولوجياً، (Biologically, disposed) لاكتساب وخلق ونقل الثقافة، وكذلك لكون النمو والتطور ينقلان بواسطة "المقررات، Curricula" التي تقدمها الثقافات للصغار. وبهذه الطريقة فإن التركيز والتأكيد يكونان على الفهم الكامن في الأيكولوجي (البيئة) المحدد والثقافة، مع كون النظرية السيكولوجية ترتبط وتدمج ثقافياً مع الطرق والأدوات التي تستخدم. (Nsamenang, 1994, 2000) بالإضافة إلى ذلك، هناك تأكيد وتركيز على الحاجة للحساسية نحو الظروف الخاصة بالسياقات وضرورة قياسها.

(Craig and Feimer, 1987; Nsamenang, 2000).

لذلك فإن التركيز والاهتمام المفاهيميين والمنهجيين على العمل حول نمو وتطور الأجناس الداخلية والأصلية ينصبان على النمو والتطور في سياق

(Development – in – context). نتيجة لذلك ينظر للعمل النمائي حول الأجناس الأصلية والداخلية على أنه عرض أو استعراض (account) للمسار الذي تطبع به وتؤثر به ثقافة إيكولوجية محددة على النمو النفسي للإنسان. ومثل هذه العروض تقدم وتوضح صورة مختلفة للنمو، وذلك لكون وجهة نظر أو رؤية عالمية مثل تلك التي تقدمها المناطق الأفريقية جنوب الصحراء. (Nsamenang, 1992) تقتضى وتتطلب إطاراً سيكولوجياً مختلفاً عن ذلك الذي يقدمه علم نفس النمو المعاصر.

(Nsamenang, 2000; Serpell, 1994).

وتوضح دراسة الحالة (٣) كيف يمكن أن تعكس المناظير الخاصة بالأبنية النفسية مثل "الذكاء" والكفاءة (Competence) السياق الثقافي لنمو وتطور الأطفال.

دراسة الحالة (٣): منظور خاص بدراسة الجنس الأصلية

والداخلية (Indigenous) حول النمو والتطور والكفاءة (Competence)

واحد من الأسباب والحجج وراء ضرورة دراسة علم النفس الخاص بالأجناس الأصلية والداخلية (Indigenous) حول النمو والتطور والكفاءة (Competence) عند دراسة ممارسات التنشئة الاجتماعية هو كون سلوك من يقدمون الرعاية يتأثر بأفكارهم (أو نظرياتهم) حول طبيعة الطفولة والطريقة التي يمكنهم بها أن يؤثرُوا على نمو الطفل وتطوره (Serpell, 1993; Super and Hakness, 1986): وبينما يكون هدف التنشئة الاجتماعية هو تنمية وتطوير الكفاءة عند الصغار، هناك أفكار وتصورات مختلفة حول ما يكون الكفاءة في الثقافات المختلفة. (Keller, 2003) في هذا الصدد رأى سيربيل

(Serpell, 1993) أن هذه المهمة تتطلب تحديد منظور ملائم لتفسير نمو الأطفال وتطورهم في مجتمع ما. بمعنى آخر تحديد ما يعتبر سلوكاً كفئاً أو يتصف بالكفاءة ومن ثم نتيجة ناجحة لعملية التنشئة الاجتماعية.

وقد ركز سيربيل (Serpell, 1977, 1993) وزملاؤه المحليون على مجتمع ريفي في شرق زامبيا هو مجتمع تشيوا (Chewa) في محاولة للتوصل إلى وصف للتطور والكفاءة يكون له معنى في سياق مجتمع الأطفال. وقد ركزوا على الذكاء، ولكي يعرفوا ما يعنيه هذا في المجتمع الأفريقي طلبوا من البالغين الذين كانوا يعرفون مجموعة من الأطفال أن يختاروا واحداً منهم لكل من المهام في سلسلة من المهام الصالحة إيكولوجياً، (Ecologically Valid).

والتي يمكن النظر لإتمامها وإيجازها بنجاح على أنها تكشف عن سلوك كفاء. كما فحصوا كذلك الكلمات أو المصطلحات والتعبيرات التي استخدمها البالغون لوصف ما يمكن أن يكون الذكاء أو السلوك الذكي. وقد وجد سيربيل أن كلمة (Nzeru) بها بعض الخصائص المشتركة مع المفهوم الإنجليزي للذكاء. (Intelligence)، ولكنه يبدو أن له ثلاثة أبعاد أخرى تقابل على وجه التقريب المجالات التي تعبر عنها باللغة الإنجليزية مصطلحات "الحكمة، Wisdom" و"النباهة، Cleverness" و"المسئولية، Responsibility". وقد وجد أن "الانسجام أو التناغم الاجتماعي، Social Harmony" كان بعداً أساسياً للذكاء بين الجماعات التي درست. وبذلك فبينما ضمت مهارات معرفية مثل مهارات الملاحظة والذاكرة لهذا التصور للذكاء

كان هناك كذلك تأكيد وتركيز على المهارات الاجتماعية مثل الالتزام والمسئولية والأمانة والتعذيب أو الأدب والطاعة والاحترام. مثل هذا التصور للذكاء، على الرغم من أنه يتداخل مع تصور المجتمعات الغربية التكنولوجية، فإنه كان مغمورا في الثقافة الخاصة بمجتمع تشيوا.

وعلم نفس النمو كما يرى نسامينانج (Nsamenang, 2000) "يعترف بمساهمات أساتذة علم النفس الثقافي وعلم النفس عبر الثقافي لروح علم النفس الخاص بالأجناس الداخلية والمحلية، ولكنه ينظر لكليهما على أنهما محدودان ويحددان كفاءة التصدي الفاعل لأساسيات (emics) الثقافات غير السائدة (P.2). على سبيل المثال قدمت الحجج على أن المدخل المقارن مثل ذلك الذي يطبق في علم النفس عبر الثقافي لا يقدم إلا درجة صغيرة ومحدودة من الاستبصار لفهم النمو الإنساني في السياقات غير الغربية، بينما يسعى في الأساس ويتصدى للتحقق من، ومد أوسع النظريات أو المفاهيم الغربية. وينظر لهذا التوجه للمدخل المقارن على أنه توجه يقلل كثيرا من قيمته ويخفي الطبيعة الحقيقية للظواهر المستهدفة في السياق غير الغربي. بهذا المعنى فإن التبرير العلمي للمقارنات بعلم النفس عبر الثقافي لا تصبح ممكنة إلا بعد تجميع البيانات النمائية الأساسية بطريقة منهجية ومنظمة، وبطريقة تبنى بحساسية على النظريات الإثنية (Ethnotheories) الخاصة بالأجناس الداخلية والمحلية (Indigenous) والظروف الحياتية في الثقافات والمجتمعات المختلفة.

ويعتبر الباحثون الداخليون والمحليون ضروريين في جهود جمع تلك البيانات الأساسية، وذلك لأنهم يمكن أن يساهموا في وصف الاختلافات والتنوع في القرارات الثقافية وكذلك باعتبارهم داعمين ثقافيين للنمو الإنساني. (Sta, Maria, 2000).

٢-٢-٤ ملخص للمناظير الثقافية

تضم التقاليد الخاصة بدراسة الثقافة في علم نفس النمو علم النفس عبر الثقافي أو عبر الحضارى (Berry et al., 2002) وعلم النفس الثقافي (Cole, 1992 ; GÖncil, 1999) وهناك منظور نظرى أحدث هو علوم نفس الأجناس الداخلية والمحلية، وهو منظور اكتسب السيادة والبروز (Sinha, 1997)، وهذه المداخل في دراسة آثار الثقافة ليست بالضرورة متناقضة تماماً ولكنها تشترك في تأكيدها على دور السياق الذى يتم فيه النمو والتطور سواء بالنسبة للبيئة المادية أو الاجتماعية، وكذلك مختلف الأبنية والنظم بالمجتمع. على سبيل المثال، فإن دراسة الثقافة كوسيط لنمو الطفل (منظور بعلم النفس الثقافي) لا تستبعد المقارنات الثقافية (وهي سمة محورية ومفتاحية في علم النفس عبر الثقافي). وبشكل عام فإن مناقشة دور الثقافة في النمو والتطور تهتم في الأساس بدور البيئة، الاجتماعية والمادية في عمليات النمو والتطور.

٢-٣ نماذج النمو ونظرياته

لقد طرحت نماذج عديدة لتفسير العلاقات المتبادلة بين العوامل الثقافية والفرد الذى ينمو ويتطور، وتضم هذه النماذج النموذج الإيكولوجى لبرونفنبيرنير (Bronfenbrenner's Ecological Model, 1979) ونموذج سوبر وهاركنس للمحراب الأيكولوجى (Super and Harkness's , 1986) Ecological Niche Model ونموذج السياق الثقافى لكول، Cole Cultural Context Model , 1992، ونموذج الانتقال أو العبور الإيكولوجى الذى طرحه ساميروف وتشاندلر.

(The Ecological – Transactional Model), (Sameroff and Chandler, 1975),
(Sameroff , 1987).

وسوف تحدد معالم كل من هذه النماذج على التوالي:

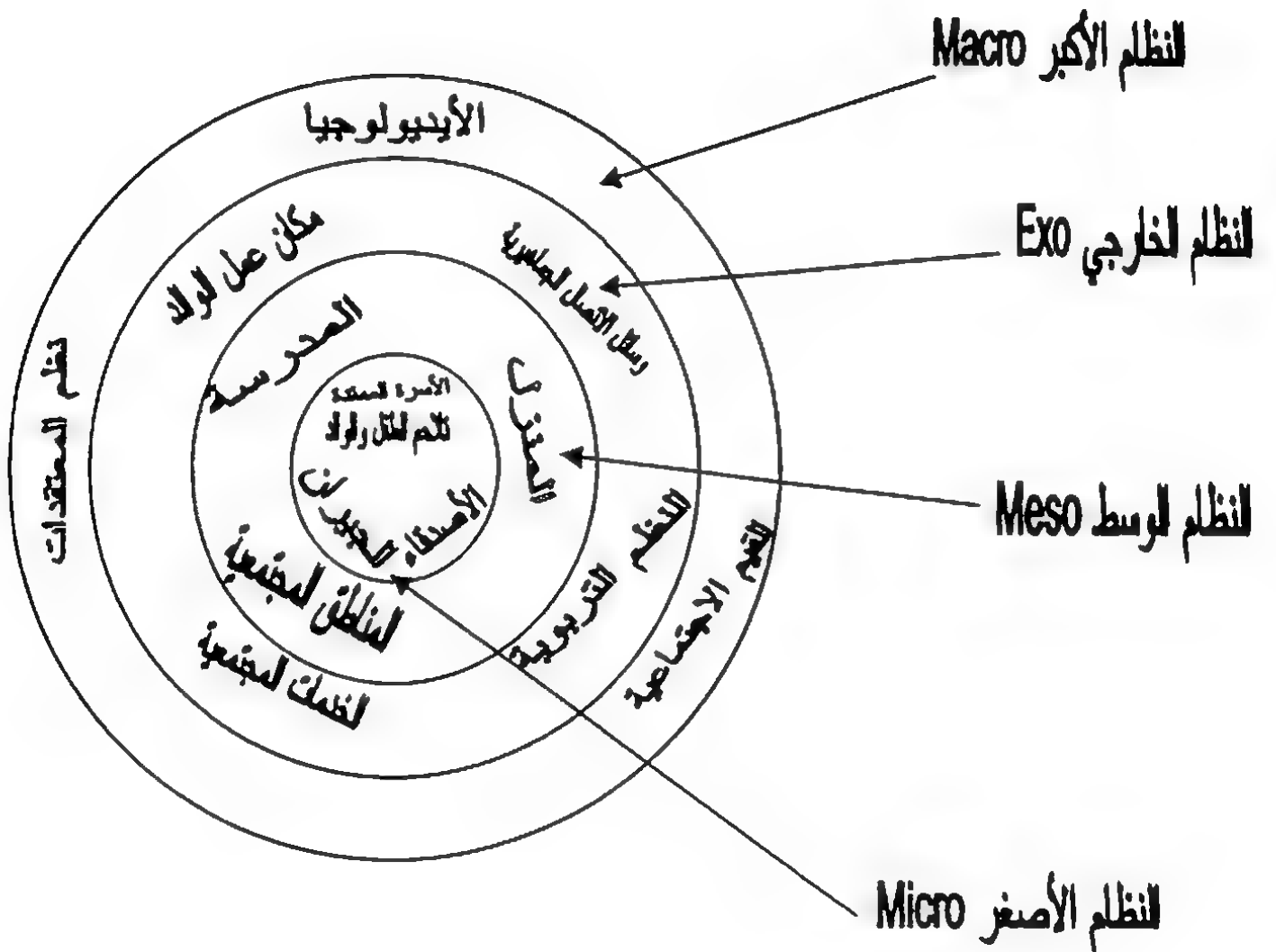
٢-٣-١ النموذج الأيكولوجي

لقد طور النموذج الأيكولوجي لنمو الإنسان وتطوره بواسطة برونفينبرينر، (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 2005) وقد عرف المدخل كما يلي: الدراسة العلمية للتأقلم المتبادل التدريجي، طوال الحياة، بين كائن إنساني ينمو ويتطور وبين البيئات المباشرة المتغيرة التي يعيش فيها، وكما تتأثر هذه العملية بتحقيق العلاقات داخل وبين هذه المواقف المباشرة وكذلك بالسياقات الاجتماعية الأكبر، الرسمية وغير الرسمية، التي تنغمر فيها المواقف. (Bronfenbrenner, 1977, p. 514).

وينظر للبيئة الإيكولوجية على أنها ترتيب متلاحم من الأبنية أو التراكيب (انظر الشكل ١٠٢).

الشكل (٢ - ١) النموذج الإيكولوجي لبرونفينبرنير (١٩٧٩)

Ecological Model (Bronfenbrenner, 1979)



والمجموعة الأولى من النظم هي "النظام الصغير أو الأصغر (Microsystem)". وينظر لهذا النظام على أنه مجموعة معقدة من العلاقات بين الفرد الذى ينمو ويتطور وبين البيئة بالموقف المباشر حوله، والتي تحتوى على ذلك الفرد (على سبيل المثال الوالدين والأصدقاء وهكذا). ويعرف هذا الموقف على أنه مكان له خصائص مادية معينة ينشغل فيه المشاركون فى أنشطة وأدوار محددة (على سبيل المثال ابن، والد ومعلم وغيرهم) لفترات زمنية محددة: وتضم عناصر الموقف المكان والزمان والخصائص المادية والنشاط والمشاركين والأدوار التى ينشغلون بها. لذلك فالنظم الصغيرة أو الأصغر تتكون من العلاقات الأكثر حميمية وقربا فى الأسرة، ولكنها تضم كذلك الصلات الاجتماعية المهمة وذات الدلالة فى الحياة اليومية مثل أعضاء الأسرة الممتدة والجيران وغيرهم. ويضم كل نظام صغير نموذجا للأنشطة والأدوار والعلاقات التى تجرب وتختبر فى موقف محدد له خصائص مادية وطبيعة محددة.

وتكون العلاقات المتبادلة بين موقفين أو أكثر من هذه المواقف النظم الوسط (Meso) مثل العلاقات بين المنزل والمدرسة والجيران. مثل هذه العلاقات المتبادلة بين المواقف الكبرى التى تحتوى على الشخص الذى ينمو ويتطور عند نقطة معينة من حياته. لذلك فبالنسبة لطفل بعينه فإن النظام الوسط سيضم التفاعلات بين الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وغيرها. وبشكل عام فإن النظام الوسط هو نظام للنظم الصغرى (Micro).

وتدخل النظم الوسطى وتجد مكانها بداخل نظام خارجى (Exosystem)، وهو امتداد وتوسيع للنظام الوسط، ويضم أبنية اجتماعية محددة أخرى، رسمية وغير رسمية. هذه الأبنية الاجتماعية الأخرى لا تحتوى نفسها على الشخص الذى ينمو ويتطور، ولكنها تترك آثارها وتحيط بالمواقف المباشرة التى يوجد فيها الفرد وتطوقها، وبذلك فهى تؤثر على ما يحدث هناك. وتضم هذه الأبنية المؤسسات

الاجتماعية الكبرى للمجتمع، سواء المؤسسات التي تؤسس عن قصد أو تلك التي تظهر تلقائياً، وهي تعمل على مستوى محلي ملموس. وتضم هذه المؤسسات - من بين مؤسسات عديدة أخرى - عالم العمل والجيرة ووسائل الاتصال الجماهيرية والوكالات الحكومية (محلي وقومي) وتوزيع السلع والخدمات وتسهيلات الاتصال والانتقال والشبكات الاجتماعية غير الرسمية.

لذلك يتكون النظام الخارجى من مواقف اجتماعية لا يشارك فيها الطفل الذى ينمو ويتطور بطريقة مباشرة، ولكنها على الرغم من ذلك تؤثر على الطفل بطريقة غير مباشرة فى الغالب من خلال تأثيرها على الوالدين. من أمثلة ذلك أماكن عمل الوالدين ووسائل الاتصال الجماهيرية ونظام التعليم. لذلك فقد أشارت إمبسون (Empson) فى الفصل الرابع إلى أن الوالدين اللذين يعملان فى ظروف معينة مثل العمل فى "تبطشيات" (Shifts)، فإن ذلك يؤثر على مقدار الوقت الذى يمكن لهما أن يقضياه مع أطفالهما. لكن ارتفاع نسبة ومعدلات البطالة فى مجتمع ما، وهى الظاهرة التى تؤثر بشدة وقوة ويكون لها أكبر تأثير على العمال غير المهرة وأسرهم، سيكون لها كذلك أثر على الموارد المالية للأسرة وماهية أعضائها كذلك. والتركيب الأكبر من هذه النظم هو "النظام الأكبر: Macrosystem" ويشير هذا إلى النماذج المؤسسية للثقافة أو الثقافات الفرعية التى تكون الغطاء الخارجى، والتى تضم النظم الاقتصادية والاجتماعية والقانونية والسياسية التى تظهر وتكون لها آثار فى النظم الصغرى والوسط والخارجية. وطبقاً لبرونفينبرنير (Bronfenbrenner, 1977, 2005) فإنه يمكن تصور النظم الكبرى وفحصها ليس فقط من حيث هى معانٍ تركيبية أو بنائية، وإنما كذلك باعتبارها ناقلة للمعلومات والأيدولوجيا التى تعطى معنى وتمنح دافعية وتحفيزاً لوكالات وشبكات اجتماعية وأدوار وأنشطة والعلاقات المتبادلة بينها وتعمل ذلك بطريقة واضحة وصريحة وكذلك بطريقة ضمنية.

وينظر للمكانة أو الموقع أو الأولوية التي يحتلها الأطفال وأولئك المسؤولون عن رعايتهم في النظم الكبرى أو (الماكرو) هذه على أنه مكان أو موقع له أهمية خاصة في تحديد الطريقة التي يعامل بها الطفل ومن يريعه ويؤثرون ويتفاعلون مع بعضهم بعضًا في أنواع مختلفة من المواقف (Bronfenbrenner, 1986).

والنظام الأكبر أو الماكرو هو أبعد النظم عن الطفل، لكونه نظم المعتقدات والأيدولوجيات الخاصة بالثقافة التي تكون مجموعة شاملة للقيم التي تنظم حولها الحياة الاجتماعية. وعلى الرغم من أن برونفينبرنير قد وصف "نظام ماكرو واحد" على أنه يميز ويحدد مجتمع له ثقافة واحدة، لكنه الأدق في الأغلب أن نفكر في المجتمعات الحديثة المعاصرة على أنها تكون عددًا من "النظم الكبرى" تمثل الثقافات الفرعية المختلفة، سواء وضعت هذه الثقافات على أساس التحالفات السياسية أو الدين أو المنطقة أو الإثنية (العرقية) أو الدخل. (انظر الفصل الرابع).

باختصار فإن نموذج برونفينبرنير الإيكولوجي، (Bronfenbrenner's Ecological Model, 1979) ينظر للطفل الذي ينمو ويتطور على أنه معرض لشبكة من المؤثرات. ويؤكد على التفاعلات المتبادلة أو التبادلية، (Reciprocal Transactions) بين الطفل والأبعاد والجوانب المختلفة للبيئة، وبذلك تتضح من هنا أهمية دراسة الطفل في سياق، أي المدخل الإيكولوجي (Ecological Approach) وينظر للطفل على أنه جزء من عدد من النظم بدرجات مختلفة من دخول ومشاركة الطفل، وهذه النظم مجتمعه تكون البيئة الإيكولوجية. وهذه الرؤية للنمو والتطور هي رؤية معقدة وديناميكية مع كون العلاقات بين الطفل والسياقات البيئية التي يشارك فيها متعددة الأبعاد (Multidimensional)، والأطفال الذين ينمون داخل نفس المجتمع سوف يتأثرون أو يؤثر عليهم بطرق مختلفة، لكون الخبرات الشخصية يتم تصفيتها (Filtered) بواسطة السياقات المختلفة، الناس والعلاقات مع النظم الأخرى. ويتم جزء من هذا عن طريق الطرق المختلفة التي ينشأ بها الأطفال اجتماعيا، وهي الطرق التي ستختلف اختلافا كبيرا في المواقف والمواقع والأسر المختلفة.

٢-٣-٢ نموذج المحراب الإيكولوجي

وفقا لسوير وهاركنس (Super and Harkness, 2002) فإن إحدى طرق فحص ودراسة العمليات التي تؤثر بها الثقافة على النمو والتطور، هي بالنظر للثقافة على أنها تنظيم البيئة النمائية. وقد أدخل سوبر وهاركنس مفهوم "محراب النمو، (Developmental Niche) كإطار مرجعي نظري لدراسة تنظيم الثقافة للبيئة الصغرى (Micro) للطفل. وقد حاول هذا الإطار المفاهيمي وصف البيئة "من وجهة نظر ومنظور الطفل لكي نفهم عمليات النمو واكتساب الثقافة".

(Super and Harkness, 1986, p. 552).

وللمحراب النمائي ثلاثة مكونات ينظر لها كنظم فرعية للعمليات: (Operational subsystems) المواقف المادية والاجتماعية التي يعيش فيها الطفل، عادات رعاية الأطفال وتربيتهم (Childcare and Child rearing) التي ينظر لها على أنها قد تكونت تاريخيا، وسيكولوجية من يراعى الأطفال وبشكل خاص النظريات الإثنوللوالدية، (Parentatl ethno theories) التي تلعب دورا توجيهيا ويتقاسمها مع المجتمع. (Super and Harkness, 2002).

وينظر لهذه المكونات باعتبارها نظاما فرعية متكاملة للمحراب، لكل منها مجموعتها الخاصة بها من العلاقات مع البيئة الأكبر. وطبقا لسوبر وهاركنز، (Super and Harkins, 1986, 2002) فإن أهم طريقة تؤثر بها الثقافة في نمو وتطور الطفل هي تقديم المواقف المادية والاجتماعية. وإحدى خصائص هذه المواقف هي كونها أماكن تتكرر زيارتها من جانب الشخصيات التي تعتبر صاحبة دور فاعل بشكل خاص في بناء السلوكيات الاجتماعية لكونهم يحددون نوع التفاعلات التي تتوفر للأطفال فرصة وحاجة لممارستها. لذلك ففي أحد سياقات

الأسرة الممتدة، قد يقدم التوفر الفوري لعدد من الرعاية (Caretakers) مثل الإخوة الأكبر والعَمات والأجداد وغيرهم، الذين يقدمون للرضيع الذى ينمو ويتطور مدى من الخبرات الاجتماعية التى نثره، نموذجا ومثالا واضحا للمواقف المادية والاجتماعية السابق الإشارة لها، وبنفس الطريقة تؤثر المؤسسات مثل المدارس الرسمية على الطفل وفقا لعمر ونوع أولئك الذين يتفاعل معهم أو يتفاعلون معه.

ويوضح سوبر وهاركنز (١٩٨٦) أن خصائص وسمات المواقف المادية يمكن أن تضم أو تتضمن وجود كائنات معدية وطفيليات (Parasites) أو التوفر المادى للغذاء الكافى. وهذه الأشياء قد تكون خطيرة وحرجة، ويمكن أن تشكل خبرة الطفل الذى ينمو ويتطور عند أكثر المستويات أهمية وخطورة (The Most Basic) مما يبطئ عملية النمو البيولوجى أو يعدلها أو يوقفها وينهيها. وتقل جوانب وأبعاد الموقف المادى بواسطة التأقلم الثقافى فى ممارسات رعاية الأطفال. على سبيل المثال سوف يحفز وجود أشياء متنوعة فى المحيط المباشر القريب من الطفل، والتى قد يكون بعضها خطيرا على الطفل، والمسؤولين عن رعاية الطفل ويدفعهم للقيام بالفنيات والفنيات الخاصة بالتأقلم فى الرعاية، ومن بينها الوجود قريبا من الطفل والمراقبة الدقيقة له. لذلك يعدل الوالدان والآخرين الذين يرعون الطفل من عادات رعاية الأطفال، ويأقلمونها مع المواقف الأيكولوجية والثقافية التى يوجدون فيها لتلائم هذه المواقف. وتتم هذه التعديلات الملائمة فى إطار وحدود المحددات التى تفرضها المصادر التكنولوجية والإنسانية المتوفرة فى زمن ما.

لذلك فإن عادات وممارسات رعاية وتربية الطفل هى إستراتيجيات سلوكية للتعامل مع الأطفال. ويتم نقل هذه الممارسات بواسطة الأطفال من أعمار محددة والمحددات البيئية.

والعادات هى تتابعات (Sequences) محددة تستخدم فى المعتاد بواسطة أعضاء مجتمع ما. وينظر لهذه الاستخدامات على أنها قد تكاملت تماما مع الثقافة

الأكبر للدرجة التي تجعلها مقبولة ولا تناقش ولا يوجه لها أى تساؤل أو تفكير عقلانى أو شعورى من جانب أعضاء هذه الثقافة، إنما ينظر لها على أنها الطرق المعتادة لعمل الأشياء والقيام بها. وينظر لعادات وممارسات رعاية الطفل بشكل عام على أنها طرق قد تكونت تاريخياً للتصدي للقضايا النمائية التي ينظر لها فى أفضل الأحوال بوصفها طرقاً للتأقلم مع البيئة الأكبر. لذلك فإنها تكون قد طورت خلال فترة زمنية وظهرت على أنها طرق مقبولة لتربية الأطفال ورعايتهم.

والمكون الأخير للمحراب النمائي هو، ما سمي "سيكولوجية مقدمى الرعاية: *The Psychology of Caretakers*" ويضم هذا المعتقدات والقيم الخاصة بدلالة وأهمية عادات رعاية الأطفال الخاصة بالثقافة المقصودة. وتضم هذه النظريات الإثنية أو الإثنو (Ethnotheories) للوالدية حول سلوك الطفل ونموه وتطوره. وطبقاً لسوبر وهاركنس (Super and Harkness, 1986) فإن "من بين أهم الأشياء فى النظريات الإثنية أو الإثنو؛ المعتقدات المتعلقة بطبيعة وحاجات الأطفال، وأهداف الوالدين والمجتمع الخاصة برعاية الطفل وتربيته ومعتقدات المسؤولين عن الرعاية حول أكثر أساليب الرعاية كفاءة وفاعلية. (P. 556).

وتكون سيكولوجية من يرعون الأطفال مشتركة مع المجتمع وتلعب دوراً موجهاً ومهماً فى تنظيم إستراتيجيات الوالدية الخاصة برعاية وتربية الأطفال على المدى القريب والبعيد. ويتم نقل هذه الإستراتيجيات بواسطة البيئة المادية، والتكنولوجيا المتوفرة وعادات رعاية الأطفال ومطالب وحاجات ممارسات وأنشطة الوالدين الخاصة.

ويتم التعرف على ثلاثة جوانب أو أبعاد تنظيمية للمحراب بوصفها تخلق وتؤدى إلى نتائج ومستتبعات نمائية على درجة كبيرة من الأهمية.

(Super and Harkness, 2003).

وهذه الأبعاد هي:

- التكرار المعاصر (Contemporary Redundancy) وهو التكرار الذي يؤدي إلى التدعيم المتبادل للمؤثرات المتشابهة من عدة أجزاء من البيئة خلال نفس الفترة من النمو أو التطور.
- التطوير التيمى أو الموضوعى، (Thematic Elaboration) وهو تكرار واستثمار للرموز المحورية، (Core symbols) ونظم المعنى عبر الزمن.
- الربط أو الارتباط فى سلسلة، (Chaining) الذى لا يمكن فيه لعنصر من عناصر البيئة بمفرده أن يكون كافيا لإحداث أو إنتاج نتيجة محددة، ولكن يؤدي ربط العناصر غير المتساوية إلى خلق ظاهرة جديدة كفيها. لذلك طبقا لسوبر وهاركنز (Super and Harkness, 1986) "فإن الأحداث المنتظمة (Regularities) أو التى تحدث بانتظام داخل النظم الفرعية، وفيما بينها واستمرارية التيمات والتقدم عبر "المحاريب" (Niches) الخاصة بالطفولة، تقدم مادة يمكن للطفل أن يستنتج منها ويجرد القواعد الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للثقافة". (P. 565) بالإضافة إلى هذا هناك مجموعة من المؤثرات من الدرجة الثانية (Second order affects): النوع (الجنس) والحالة المزاجية أو الإغراء (Temptation) على سبيل المثال، وهى خصائص تنظم معانيها ومستتبعاتها أو ما يترتب عليها من نتائج بواسطة سمات وخصائص البيئة.

٢-٣-٣ نموذج السياق الثقافى

تضع المداخل المختلفة (Approaches) لدراسة النمو والتطور الإنسانين تأكيدات مختلفة على العلاقات بين الفرد الذى ينمو ويتطور وبين البيئة.

وقد تعرف كول (Cole, 1992) على أربعة من هذه المداخل هي:

- نموذج النضج البيولوجي.

- نموذج التعلم البيئي.

- النموذج التفاعلي.

- نموذج السياق الثقافي.

في مدخل النضج البيولوجي لا تكون البيئة مهمة ومعنية إلا فيما يتعلق بتقديمها الفرص للفرد الذي ينمو ويتطور لممارسة المهارات التي تظهر وتتكشف وتصبح متوفرة عند لحظات محددة في عملية النضج. وعلى النقيض يتصف مدخل التعلم البيئي بالأثر السائد للبيئة في تشكيل النمو والتطور.

ويجمع المدخل الثالث، وهو المدخل التفاعلي، بين المدخلات من الطفل والبيئة لإنتاج نتائج ومستتبعات نمائية.

وطبقا لكول (Cole, 1999) فإن هناك سمة مشتركة بين هذه المداخل الثلاثة وهو كونها تتطلب وتقتضي ثنائية (Dualism) تكون فيها نتائج النمو وظيفة أو ناتجا (Function) لمساهمة كل من الطفل والبيئة. هذه الثنائية يتصدى لها ويعالجها مدخل السياق الثقافي. فهذا المدخل يجمع بين الفرد والبيئة ويخلط بينهما (Blends)، مع كون الثقافة هي نقطة الالتقاء بين الاثنين.

ويعتمد كل من المدخل التفاعلي ومدخل السياق الثقافي على تفاعل الكائن والبيئة ويكون الاختلاف أو الفرق الأساسي هو طبيعة التفاعل، وبينما ينظر للنتائج النمائية في المدخل التفاعلي على أنها وظيفة ميكانيكية للمدخلات من الجانبين، يعكس نموذج السياق الثقافي تفاعلات ديناميكية لا تكون فيه النتائج مجرد مرتبطة مع المدخلات (Input). في هذا النموذج تتفاعل العوامل البيولوجية والعوامل

البيئية بطريقة غير مباشرة من خلال وسيط الثقافة. وطبقا لـ كول (Cole, 1992) فإن مدخل السياق الثقافي يقدم أفضل نموذج للتعبير عن المعتقدات التي توجد في دراسة النمو والتطور في الثقافة.

٢-٣-٤ - النموذج الإيكولوجي الانتقالي

قدم ساميروف وتشاندلر (Sameroff and Chandler, 1975) (١٩٧٥) نموذجاً للنمو كعملية في اتجاهين تتضمن تفاعلات متبادلة (Reciprocal) عبر الزمن بين الطفل النشط والبيئة النشطة، ويقدم النموذج وجهة نظر أو منظوراً انتقالياً، (Transactional) للنمو كعملية ديناميكية ومتغيرة باستمرار، بحيث يمكن كذلك توقع عدم الاستمرارية بين مراحل النمو (Sameroff, 1987).

ويقدم كل من الطفل والبيئة مساهمات مستقلة للنمو ويقدمان الدافع للتغيير. وبذلك فإن المؤثرات الداخلية (الخصائص والسمات البيولوجية والنفسية للطفل)، والمؤثرات الخارجية (الأبعاد والجوانب المادية والاجتماعية للبيئة) يمكن أن تقدم الدافع للنمو والتطور بما في ذلك عدم الاستمرارية في بعض الأحيان. على سبيل المثال، يمكن التغلب على صعوبات النمو إذا ما تمت تربية الطفل ورعايته في بيئة منزلية مشجعة وملائمة (Favorable). من ناحية أخرى فإن الأطفال الذين تربوا في ظروف الحرمان الاجتماعي والاقتصادي قد يستمرون في الكشف عن صعوبات نمائية طوال حياتهم.

(Empson and Nabuzoka, 2004).

انظر كذلك الفصل الرابع من هذا الكتاب.

وطبقا للنموذج الإيكولوجي الانتقالي تحدد مساهمة الأفراد والبيئات للنمو والتطور بواسطة عدة متغيرات. وبالنسبة للفرد الذي ينمو ويتطور يحدد هذا

مرحلة نموهم البدني والسيكولوجي (النفسي). وتكون مساهمة البيئة مبنية ومنظمة بحيث يمكن لقواعد الثقافة والجماعات الاجتماعية المعنية أن تصف وتحدد أدوارًا وسلوكيات للأفراد عند مختلف مراحل نموهم وتطورهم.

٢-٣-٥ ملخص للنماذج والنظريات

لقد طرح وقدم العديد من النماذج النظرية لتفسير وشرح العلاقات المتبادلة بين العوامل الثقافية والفرد الذي ينمو، من بين هذه النماذج ما يلي:

- النموذج الإيكولوجي لبرونفينبرينر، Bronfenbrenner's Ecological Model (1979)

- نموذج المحراب الإيكولوجي لسوبر وهاركنس Super and Harkness, (Ecological Niche Model, 1986)

- نموذج السياق الثقافي ل كول (Cole's Cultural – Context Model , 1992)

- النموذج الإيكولوجي الانتقالي لـ ساميروف وتشاندلر: Ecological – Trans actionist Model (Samer off and Chandler, 1975)

وقد تم تدقيق هذه النماذج أو المناظير النظرية عبر السنوات، ولكنها تشترك في اهتمام عام بأثر العوامل السياقية (عوامل السياق المادي والاجتماعي) على الفرد الذي ينمو ويتطور.

وتكمن الفروق بينها في التأكيد والتركيز اللذين يوضعان على جوانب محددة من بيئة الطفل والعلاقات المتبادلة بينها من جهة، ومع الطفل الذي ينمو ويتطور من الجهة الأخرى.

٤-٢ المداخل المنهجية

يرتبط السؤال الذى يدور حول الطريقة التى يمكن بها دراسة أثر الثقافة على النمو والتطور الإنسانين بالأفكار التى تتوفر لدى الباحثين حول طبيعة النمو والتطور بشكل عام والطرق المحددة التى تلعب بها العوامل الثقافية دورا فى هذا.

بشكل عام تثار نفس المناقشات والحجج فى كل من علم نفس النمو وعلم النفس العام حول المنهجية التى تتعكس فى مصطلحات ومفاهيم مثل المثالية أو دراسة الحالات الفردية على نقيض البحث عن القوانين العامة، والذاتية على نقيض الموضوعية والمنهجية الكيفية أو النوعية على نقيض المنهجية الكمية، وكان التناقض بين الطرق الكيفية النوعية والطرق الكمية واضحا ومهما ودالا فى الدراسات التى أجريت حول دور الثقافة فى النمو والتطور. وينعكس هذا النقاش والجدل فى حقيقة كون المداخل الكمية تسود فى علم النفس عبر الثقافى المقارن بينما تسود الطرق الكيفية فى البحوث الثقافية. وقد اختار مؤيدو علم نفس المحليون والداخليون، (Indigenous) خليطا من المداخل، على الرغم من أن الطرق الكيفية النوعية ما زالت سائدة.

وسوف نحدد معالم كل من هذه المداخل فى الأقسام التالية:

٢-٤-١ الطرق الكمية

يرجع أصل المداخل الكمية التى استخدمت فى دراسة نمو الطفل وتطوره للطرق المستخدمة فى العلوم الطبيعية. وكان الباحثون باتباعهم لهذه "الطرق العلمية" مهتمين بالحاجة للحصول على "بيانات موضوعية: Objective" والقيام

بالتحليل الكمي للنتائج الذي سوف يترتب عليه وصف دقيق للسلوك يؤدي بدوره إلى تفسيرات للظواهر محل الاهتمام. كما كان مطلوباً من الباحثين كذلك تقديم وصف دقيق للمواد والخطوات التي تستخدم لتمكين الباحثين الآخرين من إعادة دراساتهم إذا ما رغبوا في ذلك. وعند كل خطوة من خطوات البحث تتخذ جميع الاحتياطات التي تحمي من التحيز.

والافتراض الكامن وراء المدخل العلمي هو أن هناك واقعاً موضوعياً في العالم يمكن ملاحظته وقياسه وتصنيفه، وتعكس هذه الافتراضات ما كان يطلق عليه "بالمدخل الإيجابي: The Positivistic approach" حيث يقوم علماء النفس الذين يؤمنون بهذا المدخل ويتبعونه بملاحظات للناس مخططة بدقة وعناية. ويتم تقويم نتائج هذه الدراسات وفقاً لمعايير متفق عليها من بينها مفاهيم الثبات والصدق، والثبات بهذا المعنى يعني أنه يمكن الحصول على نفس النتائج إذا ما قام شخص آخر بنفس الدراسة، في مناسبة أخرى وظروف أخرى. أما الصدق فيتعلق بما إذا كان البحث وبشكل خاص الأدوات المستخدمة تقيس حقاً الأشياء المقصود قياسها. والهدف العام لهذا المدخل هو تحديد المدى الذي يمكن أن تطبق فيه وتعمم نتائج الدراسة على الشعوب والمواقف الأخرى. ومن السهل أن نرى كيف يتلاءم هذا المدخل مع أحد الأهداف الأساسية لعلم النفس عبر الثقافات، وهو السعي والعمل نحو نظرية كونية للنمو والتطور الإنسانيين. (Berry, 1989) وإن كانت القضايا الداخلة هنا أكثر تعقيداً بكثير من هذا.

وواحد من الانتقادات التي وجهت لهذا المدخل هو؛ كونه يفرض آراء وأفكار الباحثين على المشاركين فيما يتعلق بما سيدرس أو يقاس والطريقة التي يتم بها عمل وتنفيذ هذا. كمثال على ذلك نجد المطالبة بتلخيص الفرد لاستجاباته على استبيان أو بداخل هذا نقطة على تدرج عددي أو رقمي. ويثار الجدل والتساؤل حول كون الاستجابات التي تأتي من المشاركين قد لا تكون واحدة في المواقف

المختلفة والمواقف الأقل ضبطاً. وقد ترتب على مثل هذه الحجج ظهور مداخل أكثر ميلاً للكيف أو النوع (More Qualitative)، وهي المداخل التي يفضلها علماء النفس الذين ينتمون لمجال علم النفس الثقافي.

٢-٤-٢ - الطرق الكيفية أو النوعية

تعكس طرق ومناهج البحث الكيفية تأكيداً وتركيزاً مختلفاً، فيما يتعلق بالطريقة التي يجري بها علماء النفس البحوث، عن تلك التي يتبناها المدخل الكمي. وتقدم الحجج على قدرة هذه الطريقة، عن طريق عملية تتصف بكونها استدلالية (Inductive) واستنتاجية (Deductive)، في نفس الوقت تسمح بفهم القواعد التي تتوفر لدى الناس لجعل عوالمهم ذات معنى، وتكون هذه الطرق في الغالب خاصة ومرتبطة بمجالات محددة في البحث. وكما رأينا قبل ذلك، فإن دراسة المعنى دراسة مركزية محورية لعلم النفس الثقافي. ويميل هذا المدخل ويقترّب من الجانب التفسيري لعلم النفس. لذلك فإنه يعتبر ذا أهمية قصوى لفهم المعنى من وجهة نظر المشاركين. وطبقاً لبرونر (Bruner, 1990)، فإن علم النفس الثقافي "يسعى للتوصل إلى القواعد التي يحضرها ويقدمها البشر للمساعدة على خلق معانٍ في السياقات الثقافية". ودائماً ما تكون هذه السياقات "سياقات للممارسة" "Contexts of Practice"، ومن الضروري دائماً التساؤل حول ما يفعله الناس أو يحاولون القيام به في السياق". (P. 118)

وكانت المداخل الكيفية سائدة تاريخياً في "علم البيئات الثقافية المقارنة، Cultural Anthropology" الذي كان منهجه الأساسي هو منهج "الإثنوجرافيا: Ethnography". وطبقاً لبرى ورفاقه (Berry et al., 2002) فإن هدف علم "البيئات المقارنة: Anthropology" هو "التوصل لمعنى من قصص

أو "حكي" المعلومات، والملاحظات الشخصية للفرد فيما يتعلق بنظام للمعاني والقيم". (p. 288)

وتتضمن المناهج الكيفية في علم النفس المقابلات غير المقننة والمجموعات البؤرية "Focus group" وطرق التقدير التفسيرية: "Interpretative Assessment" والملاحظات غير المخططة مسبقاً، حيث يكون معنى استجابات المشارك له أهمية. وفي المنهجية الكيفية هناك خفض كبير للتجارب والقياس. ويعتبر الواقع (Reality) ذاتياً وينظر لقيم الباحث كجزء من عمليات البحث.

ويرتكز هذا المدخل ويضع بؤرته ومحور اهتمامه على بناء معنى لا على تفسير السلوك والعمليات النفسية الكامنة وراءه. لذلك فالعلماء في مجال علم النفس الثقافي (وكذلك في علم النفس الخاص بالأصليين والمحليين: Indigenous) يشجعون الطرق الوصفية والتفسيرية التي تستمد جذورها من الثقافة التي تدرس. وتركز هذه الطرق والمناهج بدرجة أكبر على أثر السياق على سلوك الناس. والأمثلة على هذا ستكون الدراسات التي تكشف عن كيفية اختلاف أداء الأطفال وفقاً للموقف الاجتماعي واللغة المستخدمة ومعنوية ودلالة المواقف.

٢-٤-٣ ملخص للمداخل المنهجية

ميزت المناقشات والحوارات حول مناهج البحث التي تهتم وترتبط بالدراسات حول أثر الثقافة على نمط وتطور الإنسان، تمييزاً واضحاً وكبيراً بين المداخل الكيفية والكمية، ويسود المدخل الأول (الكيفي) في علم النفس الثقافي بينما يسود الثاني (الكمي) ويهم بدرجة أكبر علم النفس عبر الثقافي (الحضاري). وتعكس الاختلافات في اختيار مناهج البحث بدرجة كبيرة أهداف البحوث التي تجري بواسطة علماء النفس المعنيين. لذلك فإن الباحثين في مجال علم النفس

الثقافى وعلم النفس الخاص بالداخليين والمحليين يشجعون الطرق الوصفية والتفسيرية التى ترجع جذورها للثقافة التى تدرس، بينما يهتم أولئك العلماء الذين يميلون نحو علم النفس عبر الثقافى المقارن بدرجة أكبر بمدى إمكانية التعميم لمختلف المجتمعات والمواقف.

٥.٢ ملخص واستنتاجات

من المعروف بشكل عام أن الخبرة الثقافية أساسية لدراسة الأداء النفسى. إلا أن هناك طرقاً عديدة ومختلفة فيما يتعلق بتعريف وتصور الثقافة وكيف يمكن تطبيقها على النمو والتطور الإنسانين. بالإضافة إلى ذلك هناك مداخل نظرية ومنهجية عديدة ترتبط بدراسة أثر الثقافة على النمو والتطور الإنسانين وهى مداخل تعكس التقاليد التاريخية المختلفة فى علم النفس عبر الثقافى وعلم النفس الثقافى، وأضيف إليها حديثاً علم نفس الأجناس المحلية والداخلية. ولكل من هذه المداخل أهدافه المحددة ونقاطه النظرية الكامنة وما يترتب عليه عند القيام بالبحوث.

بالإضافة إلى الفروع المختلفة لعلم النفس المعنية بأثر الثقافة على النمو والتطور، هناك نماذج عديدة تتضمن منظوراً ثقافياً فى علم نفس النمو. وتضم هذه النماذج النموذج الإيكولوجى ونموذج المحراب الأيكولوجى ونموذج السياق الثقافى والنموذج الإنتقالى الأيكولوجى. وتشارك هذه النماذج فى التأكيد والتركيز على أثر السياق الخاص بالطفل على نموه وتطوره. ويشبه الجدل حول مناهج وطرق البحث اللازمة لدراسة نمو وتطور الطفل، الجدل الموجود فى علم النفس العام، وقد ميز بين المنهج الكيفى والمنهج الكمي. ويعكس الاهتمام والتركيز على أحد المداخل المنهجية بدرجة كبيرة التوجهات النظرية الكامنة وأهداف البحوث فى مجال ما. لذلك هناك بعض مؤيدى الخلط والتكامل بين المداخل، على أساس تساؤلات البحث ومحور تركيز الدراسات (على سبيل المثال):

(Nsamenang, 2000; Van de Vijver, 2002).

قراءات إضافية

- Allwood, C.M. and Berry, J.W. (2006). Origins and development of indigenous psychologies: An international analysis. *International Journal of Psychology*, 41 (4), 243 –268.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731–789). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P.M. (2000). Three approaches to the study of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223--240.
- Saraswathi, T.S. (2003). *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. London: Sage.
- Yang, K.S. (2000). Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: A theoretical, conceptual, and epistemological analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 265–288.

المراجع

- Allwood, C.M. and Berry, J.W. (2006a). Special issue on indigenous psychologies. *International Journal of Psychology*, 41(4), 241--242.
- Allwood, C.M. and Berry, J.W. (2006b). Origins and development of indigenous psychologies: An international analysis. *International Journal of Psychology*, 41(4), 243--268.
- Berry, J. (1989). Imposed etics-emics-derived etics. The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, 24, 721--735.
- Berry, J.W. (2000). Cross-cultural psychology: A symbiosis of cultural and comparative perspectives. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 207--223.
- Berry, J.W. and Dasen, P.R. (1974). Introduction. In J.W. Berry and P.R. Dasen (Eds), *Culture and cognition* (pp. 1--20). London: Methuen.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge psychology).
- Brislin, R.W. (1990). Applied cross-cultural psychology: An introduction. In R.W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513--531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfennbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 732--742.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? In J.J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives*. (Vol. 37, pp. 279--335) Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1992). Culture in development. In M.H. Bornstein and M.F. Lamb (Eds), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731--789) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Craik, K.H. and Feimer, N. (1987). Environmental assessment. In D. Stokols and I. Altman (Eds), *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley.
- Empson, J.M. and Nabuzoka, D. (2004). Conceptual and theoretical approaches to atypical development. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context* (pp. 9–38). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Göncü, A. (Ed.) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenfield, P.M. (1997). Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, and J. Pandey (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 1: Theory and method* (pp. 301–346). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Greenfield, P.M. (2000). Three approaches to the study of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223–240.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288–311.
- Kuper, A. (1999). *Culture: The anthropologists' account*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mandansky, D., and Edelbrock, C. (1990). Cosleeping in a community sample of 2- and 3-year-old children. *Pediatrics*, 86, 197–280.
- Maria, M.S. (2000). On the nature of cultural research. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(37), 4–6.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, J.G. and Chen, X. (2000). Indigenous approaches to developmental research: An overview. *ISSBD Newsletter*, 1(37), 1.
- Morelli, G.A., Rogoff, B., Oppenheim, D., and Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology*, 28, 604–613.
- Nsamenang, A.B. (1992). *Human development in cultural context: A Third World perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nsamenang, A.B. (1994). Cross-cultural developmental research. A viewpoint from Africa. *ISSBD Newsletter*, 2(26), 3–4.
- Nsamenang, A.B. (2000). Issues in indigenous approaches to developmental research in Sub-Saharan Africa. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(37), 1–4.

- Sameroff, A.J. (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Sameroff, A.J. and Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, and G. Siegal (Eds), *Review of child development research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Segall, M.H. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 153–162.
- Segall, M.H., Lonner, W.J., and Berry, J.W. (1998). Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioural research. *American Psychologist*, 53(10), 1101–1110.
- Serpell, R. (1971). Discrimination of orientation by Zambian children. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 75, 312–316.
- Serpell, R. (1977). Estimates of intelligence in a rural community of eastern Zambia. In F.M. Okatcha (Ed.), *Modern psychology and cultural adaptation* (pp. 179–216). Nairobi, Kenya: Swahili Language Consultants and Publishers.
- Serpell, R. (1979). How specific are perceptual skills? A cross-cultural study of pattern reproduction. *British Journal of Psychology*, 70, 365–380.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serpell, R. (1994). African social ontogeny: A review of A. Baine Nsamenang (1992) *Human development in cultural context: A Third World perspective*. Sage. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 28(1), 17–21.
- Shweder, R.A. (1990). Cultural psychology: What is it? In J.W. Stigler, R.A. Shweder, and G. Herdt (Eds), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R.A. (2000). The psychology of practice and the practice of the three psychologies. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 207–222.
- Sinha, D. (1997). Indigenizing psychology. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, and J. Pandey (Eds), *Theory and method* (pp. 129–169). Vol. I of *Handbook of cross-cultural psychology*. Second Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Strodtbeck, F. (1964). Some considerations of meta-method in cross-cultural studies. *American Anthropologist*, 66, 223–229.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualisation at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.

- Super, C.M. and Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, 270–274.
- van der Vijver, F.J.R. and Poortinga, Y.H. (2002). On the study of culture in developmental science. *Human Development*, 45(4), 246–256.
- Vernon, P.E. (1967). Abilities and educational attainment in an East African environment. *Journal of Special Education*, 1, 335–345.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Whiting, B.B. and Edwards, C.P. (1992). *Children of different worlds: The formation of social behaviour*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, J. (1968). Methods and problems in cross-cultural research. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 693–728). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Witkin, H.A. and Berry, J.W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, 4–87.
- Yang, K.S. (2000). Indigenous, cultural, and cross-cultural psychology: A theoretical, conceptual, and epistemological analysis. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 265–288.

الفصل الثالث

رعاية وتربية الطفل: الأهداف والممارسات

بقلم: سيسيلي جافو

١.٣- مقدمة

التنشئة الاجتماعية (Socialization) تعنى التكيف أو التأقلم (Adaptation) مع الظروف الخاصة بالمجتمع والثقافة الخاصة بالفرد لكي يستطيع تحقيق ومواجهة الضرورات الاجتماعية للبقاء. وكما تختلف البيئات الإيكولوجية للإنسان اختلافا كبيرا حول العالم، تختلف كذلك الطرق التي ينشأ بها الأطفال. وأكثر الأشخاص تأثيرا في تنشئة الأطفال الوالدان والأسر القريبة والممتدة والرفاق ومعلمو المدارس؛ هناك كذلك المؤسسات الاجتماعية مثل المدارس ومراكز الرعاية النهارية التي لها أهمية كذلك. ويجب النظر للتنشئة الاجتماعية ذاتها على أنها عملية ديناميكية في العلاقات المختلفة، وبين هذه العلاقات التي يمكن للطفل أن يتصرف فيها بدوره باعتباره عميل نشطا (An Active Agent).

وعبر مختلف الثقافات يكون أهم وأقوى تأثير على التنشئة الاجتماعية للطفل هو تأثير الوالدين، وهناك عموميات أو أشياء كونية (Universals) للوالدية توجد جذورها في علم النفس الإنساني، بالإضافة للتنوعات والاختلافات الثقافية في الوالدية بين المجتمعات وبداخل نفس المجتمع (على سبيل المثال نتيجة لاختلاف الوضع الاجتماعي والاقتصادي (SES) انظر الفصل الرابع).

ويركز هذا الفصل على الطرق المختلفة التي تنشأ بها أهداف الوالدين، من رعاية وتربية الطفل وممارساتهم الخاصة بهذه الرعاية، الأطفال في الثقافات المختلفة وتعددهم لحياة البالغين في هذه الثقافات. وفي المجتمعات التي تختلف ثقافتها وتتباين كثيرا، تكون مثل هذه المعلومات شديدة الأهمية للمهنيين الذين يتعاملون مع الأسر والأطفال. ويكون هناك احتياج لمنظور ثقافي أوسع وأكثر

اتساعاً بشكل خاص عند التعامل مع الأقليات الإثنية أو العرقية التي تختلف قيم رعاية وتربية الطفل وممارسات هذه الرعاية لديهم اختلافاً كبيراً عن تلك القيم والممارسات المستخدمة في الثقافة الأوسع.

وقد أجريت دراسات حول رعاية وتربية الطفل من مناهير عديدة ومختلفة. وقد ركزت الدراسات الأحداث بشكل عام على العوامل البيئية والسياسية (المرتبطة بالسياق) باعتبارها محددات للوالدية، على سبيل المثال مفهوم المحراب النمائي (Developmental Niche) الذي طوره سوبر وهاركنز. (Super and Harkins, 1993) وواحد من هذه العوامل، الطبقة أو المكانة الاجتماعية، قد اعتبر تقليدياً إنه العامل أو المؤثر الاجتماعي الأول الذي يفسر معظم الاختلافات في معتقدات الوالدين وأنماط سلوكهم (انظر الفصل الرابع). لكن دراسات أخرى قد تعرفت على عوامل إثنية (عرقية) كذلك بوصفها محددات مهمة. وعندما تم ضبط الطبقة الاجتماعية إحصائياً وجد أنه ما زال بالإمكان التعرف على فروق واختلافات إثنية - ثقافية ذات دلالة وأهمية في رعاية الأطفال وتربيتهم في الدراسات عبر الثقافية المبكرة (على سبيل المثال (Bartz and Levine, 1978)).

والآن هناك اعتراف وقبول عام بأن رعاية الطفل تثبت وتستقر عن طريق تفاعل الثقافة الإثنية العرقية وخبرة الطبقة الاجتماعية والعوامل البيئية الأخرى. وكما وصف قبل ذلك (في الفصل الثاني) فإن المحراب النمائي بكامله يكون مغموراً في السياق الاجتماعي الاقتصادي الأكبر وينقل المؤثرات الثقافية للطفل.

ولكي نفهم أهداف وممارسات رعاية الوالدين للطفل وتربيته داخل سياق ثقافي محدد، يلزم أن نأخذ في الاعتبار الخصائص والسمات الثقافية المعنية والمرتبطة الخاصة بهذه الثقافة، وكذلك ظروفها الإيكولوجية الخاصة.

وهناك تراث متنامٍ ومتزايد من البحوث التي تدلل على الفروق بين الجماعات الإثنية (العرقية) في معتقداتهم وقيمهم وأهدافهم الخاصة برعاية وتربية الطفل، (على سبيل المثال) (Keller, Lamm Abels et al, 2006), Schwarz, (Schafermeir and Trommisdorff, 2006; Super and Harkness, 1995).

ويكشف التراث أن الوالدين والآخرين الذين يقدمون الرعاية يشجعون ويدعمون قدرات وإمكانيات سلوكية عند أبنائهم تجعل قيمهم الثقافية عند الحد الأقصى، وأن هذه الجهود تنعكس في الفروق الثقافية في مجالات مثل رعاية الرضيع والاستقلالية والنظام أو التهذيب وسلوك الارتباط.

(Levine and Norman, 2001, Mizatazahn Waxler, Cole and Hiruma, 1996, Trommsdorff and Kornadt, 2003).

ويجب أن نأخذ في الاعتبار ونتذكر أن ممارسات رعاية وتربية الطفل المحددة، والتي تعتبر وظيفية ومفيدة لنمو وتطور الطفل قد تختلف من سياق ثقافي لآخر بالإضافة إلى ذلك، فإن الممارسات التي ينظر لها على أنها أخلاقية وبراجماتية فلسفية في سياق ثقافي معين، يمكن أن ينظر لها وتعتبر أنها غير مسترشدة (Misguided) وغير فاعلة، بل وحتى غير أخلاقية في سياقات ثقافية أخرى. وعلى وجه الخصوص فإن معتقدات الوالدين حول الوالدية والطرق التي يؤدي بها الوالدان وظائف الوالدية، تختلف في المجتمعات والجماعات الغربية وغير الغربية. بالإضافة إلى ذلك تختلف المجتمعات الغربية والمجتمعات الحضرية الصناعية الحديثة اختلافات كبيرة وحادة عن الجماعات التقليدية أو الجماعات الخاصة بالمحليين والأصليين فيما يتعلق بأنماط نمو الطفل وتطوره.

(Greenfield & Cocking, 1994; Javo , Ronning and Heyerdahl, 2004 (a); Munroe and Munroe, 1975)

ولكن الصعيد الأعظم من معرفتنا الحالية حول نمو وتطور الطفل وتنشئته يأتي من دراسات أجريت على أسر الطبقة المتوسطة الأوروبية - الأمريكية. وهناك احتياج كبير بل وترحيب أكبر بمزيد من الدراسات والبحوث الطولية حول نمو الأطفال في المجتمعات التقليدية غير الغربية، ولا يؤدي غياب الدراسات والبحوث هذا فقط إلى غياب فهم أكثر شمولية وعمقا لهؤلاء الأطفال، ولكنه يشير كذلك الأسئلة حول صحة ما يتوفر من معرفة إمبيريقية حول نمو الطفل وتطوره بشكل عام. وهناك كذلك حاجة لمزيد من البحوث والدراسات لتقديم استبصارات أفضل حول نماذج التنشئة الاجتماعية المرتبطة بالثقافة، (Keller et al., 2006) وبشكل خاص لفهم الطريقة التي يتأقلم بها الوالدان مع التحديات التي تواجهها الأقليات الإثنية (العرقية) وكيف تسهم هذه الخبرات لأهداف التنشئة الاجتماعية التي يضعونها لأطفالهم.

وينقسم القسم الأول من هذا الفصل إلى أربعة أقسام فرعية. أقوم أنا أولا بمناقشة النماذج الثقافية والنظرية الإثنو للوالدية، (Ethnotheories) وأحدد ثانيا الإطار المرجعي الخاص بالغربية والجماعية لتصنيف الثقافات، وأستخدمه باعتباره تفسيراً لممارسات رعاية وتربية الأطفال في المجتمعات المختلفة، وثالثاً نتأقش بعض مجالات رعاية وتربية الأطفال التي كانت بؤرة للبحوث عبر الثقافية فيما يتعلق بآثارها على نمو وتطور الطفل. وتناقش هذه المجالات في إطار هذا المنظور الثقافي الأكثر عرضاً واتساعاً. ورابعاً وأخيراً، أقدم منظورا آخر هو منظور "الإكساب ثقافة مغيرة أو إكساب الثقافة (Acculturation) وهو المنظور الذي استخدم في دراسة "الآثار السياقية الإثنية: Ethno - Contextual Influences" على ممارسات رعاية وتربية الأطفال في جماعات الأقليات الإثنية (العرقية). ويحتوى القسم الثانى من الفصل على عرض ومناقشة لنتائج دراسة مقارنة في رعاية الأطفال وتربيتهم في ثقافة الأقليات العرقية المحلية (السامي، The Sami) وفي ثقافة الأغلبية الغربية (النرويجية)، ومن ثم توضيح بعض القضايا الأساسية التي أثرت قبل ذلك في هذا الفصل.

الجزء الأول

٢.٣- النماذج الثقافية والنظريات الإثنو للوالدية

من المتعارف عليه والمتفق عليه بشكل عام أن النماذج الثقافية حول الذات تقدم أطراً مرجعية ضرورية لتشكيل أهداف التنشئة الاجتماعية والنظريات الإثنو حول ما يكون الوالدية الفاعلة والجيدة. (Keller , et al, 2006) وطبقا لكوين وهولاند، (Quinn and Holland , 1987) فإن النماذج الثقافية هي فهم مفترض ومشارك للعالم، أو أطر مرجعية تفسيرية (صور إجمالية معرفية عامة (Cognitive Schemas)) عند جماعة ثقافية تؤطر الخبرة، وتقدم تفسيرات لهذه الخبرة واستنتاجات عنها وأهداف للعمل أو النشاط.

(Quinn and Holland , 1987).

وتتضمن مثل هذه النماذج وجهات نظر معينة حول ما هو الصواب وما هو الخطأ، وما يمكن وما لا يمكن عمله لحل المشكلات. ويجب أن يتضمن الفهم الكبير لسلوك الوالدين على المستوى الفردي، الاعتراف بالتفاعل بين نماذج الثقافة والمعتقدات الفردية للوالدين ومساهمة الطفل نفسه. والنماذج الثقافية، ومن ثم أهداف الوالدية والنظريات الإثنو، تعكس مطالب البيئة الإيكولوجية - الثقافية والبناء الاجتماعي - الثقافي للمجتمع ونوع المجتمع.

(Keller et al., 2000).

وتعمل النظريات الإثنو للوالدين أو (المعتقدات الثقافية للوالدين وأفكارهما) باعتبارها مصادر قوية وفاعلة للجوانب الوجدانية (المشاعر) ودوافع تنشيط

الوالدية، وبذلك فهي تكون جزءاً من علم نفس الرعاية أو من يقدمون الرعاية، وهي جزء من المكونات الثلاثة المستقلة لمفهوم محراب النمو (Development. Niche) (Super and Harkness, 1993). وقد تحققت دراسات حديثة من دلالة وأهمية النظريات الإثنو للوالدية وأثرها على النمو والتطور الاجتماعي والانفعالي للأطفال. وتضم هذه النظريات نظريات حول النمو المعتاد للطفل وعلامات النمو (Mile Stones) ودور الأم وأثرها على الطفل والأهداف طويلة الأجل لنمو وتطور الطفل. وقد أجريت دراسات مقارنة للنظريات الإثنو للوالدية في كثير من الدول في إطار المجالات المختلفة لرعاية وتربية الطفل ونموه، مثل دراسات التحكم في النوم، وممارسات التغذية وقدرة الرضيع على التواصل والتفاعل بين الأم والطفل والنشاط الحركي للرضيع وأنماط الراحة وحالات الاستيقاظ ونمو وتطور الحالات المزاجية للأطفال وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها وإكتساب المعرفة عند الأطفال. وقد كشفت جميع المجالات عن فروق هائلة بين الثقافات المختلفة.

(See Harkness and Super, 1996).

وتقدم دراسة دكسون ليفين وليفين وآخرين (Levine, Dixon, Lexine et.al. 1994) مثالا لتقاليد قبائل جوزي (Gusii) بغرب كينيا، حيث يمكن تفسير ندرة الحديث الموجه للرضيع بالرجوع إلى الاعتقاد السائد لدى الوالدين، بأن التحدث للأطفال دون سن الثانية من العمر لا قيمة له، وذلك لأنهم يعتقدون أن الرضيع غير قادرين على فهم الحديث. وتفترض الأمهات في بعض المجتمعات غير الغربية أن الأطفال الصغار يستطيعون أن ينظموا غذاءهم ويجب أن يفعلوا ذلك. ويؤمنون ويتقنون في أن الأطفال سيأكلون وفقاً لحاجاتهم كما هي الحال في مالى، حيث لا تقوم الأمهات بإطعام الأطفال عند سن الفطام، بدلا من ذلك يمكن للأطفال أن يأخذوا الطعام من الإناء العائلي عندما يكونون مستعدين لذلك.

(Dehwylar, 1986).

وتختلف النظريات الإثنو (Ethno Theories) حول عادات وممارسات النوم عند الأطفال اختلافا كبيرا، من الاعتقاد بأن النوم معاً ممارسة صحية وجيدة للأطفال (الثقافات فى أفريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبية) إلى الاعتقاد العكسى بأنه ضار ومدمر نفسياً وقد يتعارض مع استقلالية الطفل ونموه المستقل (الثقافات الأوروبية - الأمريكية)، ونتيجة لذلك تختلف ترتيبات نوم الأطفال اختلافا كبيرا حول العالم.

(Wolf, Lozoff, Latz and Paludetto, 1996).

يتضح من الأمثلة السابقة أننا لا نستطيع فهم نمو وتطور الأطفال أو تفسير خبراتهم اليومية مع ممارسات تربيتهم ورعايتهم اليومية فهما كافيا دون أن نفهم أولا النظريات الثقافية الخاصة بوالديهم (حول الوالدية). لكن دراسة النظريات الإثنو للوالدية وكيف تؤثر هذه النظريات على رعاية وتربية الطفل وعلى نمو الطفل وتطوره فى مجال بحثى جديد وشديد التعقيد، ويشكل قضايا مفاهيمية، ومنهجية شديدة التحدى. على سبيل المثال، قد يسأل الشخص السؤال التالى: إلى أى مدى يدرك الوالدان ويعرفان معتقداتهما الخاصة حول المهمة المعقدة أى رعاية وتربية الطفل، وكيف يمكننا أن نقدر أو نقيس نوع الأثر الذى يكون لهما على أطفالهما؟ والحقيقة أننا نحتاج لمزيد من العمل النظرى فى هذا المجال. بالإضافة إلى هذا هناك حاجة لمزيد من البحوث حول نقاط الالتقاء بين النماذج الثقافية وأهداف التنشئة الاجتماعية والنظريات الإثنو للوالدية لى توضح هذه المفاهيم المختلفة وتحدد، ولاكتساب المزيد من المعرفة حول الارتباطات فيما بينها. ونقطة مهمة بل شديدة الأهمية هى استطلاع النظريات الإثنو للوالدية التى ترتبط بالنماذج الثقافية للاستقلالية والاعتماد المتبادل (Keller et al, 2006) التى ترتبط بدورها مع الإطار المرجعى التربوى الأوسع والأعرض الخاص بالفردية والجماعية:

(Individualism and Collectivism (I-C).

٣-٢-١ الفردية والجماعية

اقترح هوفستيد نتيجة لأعماله الرائدة (Hofstede, 1980, 2000) أربعة أبعاد لتصنيف الثقافات هي:

أ - بعد القوة، Power distance.

ب - تجنب عدم التأكيد.

ج - الذكورة أو الأنوثة.

د - الفردية أو الجماعية (الكلية)، (Individualism / Collectivism).

من بين هذه الأبعاد قدم بعد الفردية أو الجماعية (الكلية) (I-C) اتجاها مفيدا وبؤرة مهمة في علم النفس عبر الثقافي، وقد قامت عدة دراسات بالتحقق من وجود وتوثيق نموذج ثقافي جماعي أو كلي (Collectivistic) في الثقافات التقليدية على سبيل المثال في أفريقيا وآسيا وبين المهاجرين للمجتمعات الغربية (على سبيل المثال دراسات: Keller, 2003; Greenfield, Keller, Fulign and Maynard, 2003).

وواحدة من أكثر الخصائص والسمات المميزة للجماعية أو الكلية هي: التشبُّع الاجتماعي بهدف الاعتماد المتبادل (Inter dependence) (Kim, 1994). ففي الإطار المرجعي الثقافي الجماعي يكون الهدف الأول والمحوري لعملية التشبُّع الاجتماعي هو: أن يصبح الفرد البالغ مغمورا في شبكة من العلاقات المتبادلة والمسئوليات نحو الآخرين، وتكون الإنجازات الشخصية في الحالة المثالية في خدمة كيان جماعي كلي (Collectivis)، يكون في المعتاد الأسرة.

(Georgas, Christakopoulou, Poortings et al, 1997, Greenfield et al. 2003).

وتتصف الذات الكلية أو الجماعية الصحية بالامتثال (Compliance)، وتقديم الدعم والمساعدة والاعتماد المتبادل (Inter dependence) وكف أو منع تحقيق اللذة (Hedonism).

(Watson, Sherbak and Morris, 1998).

ويبدو أن التنشئة والتربية من أجل الاعتماد المتبادل تكونان سائدتين ومنتشرتين في المجتمعات الريفية الزراعية النمطية (Typical) التي تنخفض فيها مستويات الوفرة وكذلك في السياقات الحضرية ذات الأوضاع أو المكانة أو الاجتماعية والاقتصادية (SES) المنخفضة، حيث يكون الاعتماد المتبادل بين الأجيال ضروريًا لانتعاش حياة الأسرة وبقائها. ومن المتوقع أن تكون مساهمة الأطفال في حياة ودخل الأسرة (Upkeep) ضرورية ومطلوبة ابتداءً من الأعمار الصغيرة جداً، وأن يقوموا أيضاً بدور "التأمين على الحياة" لوالديهم وأسرهم الممتدة مع زيادة أعمارهم. لتحقيق هذا، يكون التوجه للطاعة في رعاية وتربية الأطفال له أهمية كبرى وضرورة قصوى. لذلك فإن ميل الطفل للانتقال من الاعتماد المتبادل إلى الاستقلالية يسهل النظر له على أنه تهديد، ولذلك فهو لا يشجع على الإطلاق. من ناحية أخرى، فإن العلاقات الدافئة الداعمة والمغذية بين أعضاء الأسر تشجع بقوة وشدة، وتجعل الأسرة مأوى متاعماً وآمناً. وبسبب هذا الاتجاه والتوجه، تعتبر المجموعة أو الأسرة لا الفرد هي الوحدة المهمة. ويكون التركيز والبؤرة على العلاقات المشتركة بين الأعضاء الداخليين والقدرة على الشعور والتفكير بما يشعر به ويفكر فيه الآخرون، وأن يمتص هذه المعلومات دون أن تقال، وأن تساعد الآخرين على تحقيق رغباتهم وإدراك أهدافهم. وفي الثقافة اليابانية يستخدمون مفهوم "أماي: amae" بمعنى (الاعتماد: dependence) وفي الثقافة الكورية يستخدمون مفهوم "تشونج: Chong" بمعنى الشعور أو الوجدان أو المحبة: Affection (Kim, 1994) على سبيل المثال،

تؤكد القيم الثقافية على الجماعة. ويتم ترجمة هذه القيم إلى ممارسات محددة للرعاية والتربية مثل الاتصال الجسدى بين الأم والطفل لفترات طويلة (بمعنى النوم معا) وكذلك ممارسات التهذيب (disciplinary) مثل التأكيد على التعاطف مع مشاعر الآخرين المتعلقة بطغيان أو مخالقات أو أخطاء الطفل، أو استخدام التهديدات بالطرد من الأسرة (الطرق الداخلية للضبط الانفعالى). وتكون أهداف رعاية الطفل وتربيته هى التعاون والتدليل والتفكير حوله والتعاطف معه. وتكون النتيجة النهائية هى طفل يقدر ويقيم التعاون داخل الجماعة أكثر من تقديره وتقييمه للمنافسة والتنافس، ولديه حساسية عالية للمؤشرات والعلاقات المتبادلة بين الأفراد (Wachs, 1992).

على الطرف الآخر من هذا المتصل أو التدرج، نجد النموذج الثقافى الذى طور فى الثقافات الصناعية الغربية وبشكل خاص الطبقة المتوسطة الأمريكية، التى تميل لتشجيع الفردية والاستقلال على سبيل المثال:

(Oyserman, Coon and Kimmelmeyer, 2002).

فى هذه الثقافات، يعتبر الشخص الفرد وحدة مستقلة لها خصائص داخلية متميزة ومستقرة تؤثر على السلوك. ونظرا لأنه يعتقد أن الأفراد لهم طباع مستقلة ومستقرة واتساق وينظر للاتساق على أنه جوهرى وقيم، ويكون الفرد هو الشئ المهم والجدير بالتركيز والاهتمام.

(Kitayama, 2002, Kitayama, Duffy, Kawamura and Larsen, 2003).

ويكون الهدف الأول والأساسى للتنشئة الاجتماعية فى الإطار المرجعى الفردى للثقافة هو؛ خلق فرد مستقل أو استقلالى محقق لذاته يدخل فى علاقات اجتماعية ومسؤوليات باختياره الذاتى والفردى. لذلك فإن تشجيع استقلالية (عدم الاعتمادية) هى سمات سائدة لرعاية وتربية الأطفال فى الثقافات الفردية النموذجية والمتعارف عليها. على سبيل المثال وجد تشو (Chao, 1995) أن

الهدف الأول والأساسى للتطور عند الأمهات الأوربيات الأمريكيات كان جعل الذات الخاصة بالطفل عند الحد الأقصى (Self - Maximization) وأن تجعل الطفل ينمو ليكون بالغاً مستقلاً وفردياً (Individuated). وقد بين كاجيتكيزى (1990) (Kagitcibasi, 1990) من المنظور النمائى الذى طور بين علماء النفس الغربيين، فإن الفردية والانفصال عن العلاقات الموصوفة أو المتعارف عليها (ascribed) تعتبران ضروريتين لتحقيق النمو والتطور الإنسانين السوين والصحين، بينما يعتبر الأشخاص الذين يتصفون بالاعتمادية أو الاعتماد المتبادل أو الأفراد "المغمورين فى العلاقات المتبادلة (Enmeshed) مرضى".

داخل هذا النموذج الثقافى الفردى يعتبر المراهقون الذين يبعدون عن الوالدين وينفصلون عنهم أشخاصاً حققوا قسماً مهماً من النمو والتطور الصحى. لذلك فالوالدية الجيدة هى تلك التى تستثير الطفل وتشجعه على الاستقلال والاعتماد على النفس. إلا أنه تجب ملاحظة أن فكرة التنشئة الاجتماعية هذه تتناقض مع الأبحاث المعاصرة التى كشفت ودلت على أن الروابط الوثيقة والارتباط مع الوالدين لا الانفصال عنهما هما اللذان يرتبطان مع صحة المراهق وتمتعته بالسعادة (Wellbeing) فى الثقافات المركبة والمتنوعة والتى تضم الولايات المتحدة.

(Chirkov, Kim, Ryan and Kaplan, 2003; Chou, 2000, Ryan and Deci, 2000).

فى حقيقة الأمر؛ فإن الأدلة عبر الثقافية تبين أنه حتى وإن كانت الاستقلالية هى الهدف النهائى للتنشئة الاجتماعية والرعاية وتربية الأطفال، فإن تركيبة معقدة من الاتصال المستمر والدائم والسلوكيات الداعمة المغذية، قد تكون هى أكثر الإستراتيجيات فاعلية. (Greenfield and Suzuki, 1998) وبصرف النظر عن مثل هذه المعرفة،

فإن هناك ميلاً لرؤية منظور الفردية العالمى على أنه المعيار (Norm) الذى يصدر إلى باقى أنحاء العالم، وعلى أنه النموذج الإنسانى الذى يمكن تقليده والاقتداء به.

ويجب ملاحظة أن الفردية والجماعية أو الكلية تشير إلى أفكار أو تصورات (Notions) مجردة للمعتقدات والقيم الثقافية العامة، وأن التعبيرات الفردية عنها (على سبيل المثال الوالدين) يجب أن يميز بينها على المستوى المفاهيمى (Conceptually).

(Harkness, Super and Van Tijen, 2000).

إلا أنه قد وجد أن بعض التوجهات الثقافية العامة المتعلقة بالقيم يمكن أن تنتبأ بأهداف والدية محددة على المستوى الفردى. وقد وصف تريانديس (1994) (Triandis, 1994) الفردية والجماعية أو الكلية على المستوى الفردى كزملة أعراض (Syndrome). وأطلق عليها أسماء: "الإيديوسنتريك: Idiocentric" (بمعنى اختيار الحلول الفردية فى الغالب). و"ألوسنتريك: Allocentric" (بمعنى اختيار الحلول الكلية فى الغالب). لذلك فإن طرق الوالدين فى رعاية وتربية أطفالهم قد تكون إما إيديوسنتريك أو ألوسنتريك أو كليهما. مثل هذه التوجهات القيمية قد تؤدي إلى توقعات ومعتقدات والدية مختلفة، وهى التوقعات والمعتقدات التى تلعب بدورها دوراً مهماً فى إرشاد سلوكيات الوالدين.

وقد بدأت الدراسات والبحوث النمائية حديثاً فى فحص ودراسة الطريقة التى تؤدي بها التوجهات القيمية الثقافية الخاصة بتطور الذات إلى التكامل بين الأداء النفسى الاستقلالى والأداء النفسى الترابطى (Interdepent) على المستوى الفردى. وقد شرح مفهوم "الذات" تقليدياً فى شكل مكونين أساسيين هما: الوحدة الاستقلالية (autonomous) والوحدة الترابطية (Interrelational) أو وحدة العلاقات المتبادلة مع الآخرين.

(Feiring and Taska, 1996; Raeff, 1997).

ويجب فهم هذا البعد غير المتصل لنمو وتطور الذات على أنه متصل (Continum) موجود في نظم القيم الخاصة بجميع الثقافات. وقد استمر النظر للاستقلالية والارتباط على أنهما حاجات إنسانية متناقضة حتى حديثاً، ولكن تقدم الحجج اليوم على أنهما غير متناقضتين (Incompatible).

٣-٢-١ نموذج تغير الأسرة لكاجيتسيباسي (٢٠٠٥)

وضع كاجيتسيباسي حديثاً، نموذجاً ثقافياً ضم جميعاً رباعياً للبعدين، يؤدي إلى أنواع مختلفة من السياقات للذات والمجتمع والأسرة تتطور فيها هذه المكونات. ولهذا النموذج بعدان مستقلان هما: الوكالة (Agency) التي تتغير من الاستقلالية إلى التبعية (Heteronomy) والمسافة بين الأفراد التي تتغير من الارتباط إلى الانفصال وتضم نوع الأسر الذي نتج عن تحويل المجتمعات النامية إلى مجتمعات حضرية (Urbanization). وكانت أنواع الأسر التي قبلت قبل ذلك هي:

- الأسر التقليدية - الاعتماد والارتباط المادي والانفعالي المتبادل بين الأجيال (في المجتمعات الكلية الزراعية الفقيرة والسياقات الحضرية ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض).

- الأسر الفردية - استقلال الأعضاء (في المجتمعات الصناعية الغربية الغنية).

وقد تعرف كاجيتسيباسي على نوع ثالث من الأسر التي تنتج وتظهر مع تطور المجتمع وضعف الاعتماد المادي المتبادل بين الأجيال. وما زالت النظريات الإثنو الوالدية والإيثوس الثقافية (ethos) السائدة هي تلك التي تخص الاعتماد النفسي المتبادل أو الارتباط (Relatedness) بحيث تتضمن الوالدية التنشئة لكل من الارتباط والاستقلال عند اكتمال نمو الأطفال. وقد أثار كاجيتسيباسي، أن مع زيادة

إمكانية دخول المدارس والطبيعة الصناعية للأعمال، تزداد أهمية توفر قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وهذه القدرة بدورها تتطلب الاستقلالية، ويعنى هذا بالنسبة للوالدية الاستمرار فى التحكم فى الطفل لكن مع السماح كذلك بالاستقلالية، ويصبح الضبط هنا هو "تحديد الترتيب" بدلا من "السيطرة". لذلك ففى المجتمعات النامية تكتسب الذات الفاعلة جوانب من كل من الاستقلالية والارتباط. وهناك أدلة كذلك على أن هذا يكون موجودا إلى حد ما فى المجتمعات المتقدمة: يكون الوالدان المسنان معتمدين نفسيا فى كثير من الأحيان على أطفالهما الذين يرعونهما، وترتبط الرفاهية وجودة الأحوال مع الترابط والاعتماد المتبادلين فى المراهقة فى العديد من الدول. (Meeus, Ooster Wegel and Vollebvergh , 2002)

وقد كشفت دراسات أخرى أن الاستقلالية والتحكم أو الضبط (Control) والترابط أو الارتباط تحدث مع بعضها البعض فى الأسر الصينية بدرجة تفوق كثيرا ما يحدث فى الأسر الصينية الأمريكية، وهو ما يدعم نموذج تغير الأسرة لكاجيتسيباسى، (kagitcibasis Model)

(Jose, Huntsinger, Huntsinger and Liaw, 2000).

وكما بين كيلر وآخرون، (Keller et al, 2006) فإن هذا النموذج يحتاج إلى تدقيق نظرى وإمبريقى إضافى. وكما هى الحال فى جميع أشكال التقسيم إلى أنواع (Typoloigies)، فإن التمييز بين الأنواع المختلفة لا يكون مطلقا، وسوف يظهر داخل كل نوع من الأسر مدى لأنواع مختلفة للذات. ولكن كاجيتسيباسى قدم تصورا للنمو الصحى يضم عناصر لكل من النماذج الفردية والكلية فى رعاية وتربية الطفل تسمح للأطفال أن ينجحوا فى مجتمعات تتغير سريعا.

٣-٣. الثقافة، رعاية وتربية ونمو الطفل

لقد اقترحت البحوث التى اعتمدت على مناظير نظرية مختلفة تماما أن السلوك الوالدى قد يلعب دورا هائلا فى نمو وتطور الطفل وفى المشكلات

السلوكية للأطفال (على سبيل المثال دراسات: Campbell, 1995; Greenberg, Speltz and Deklyen, 1993, Webster Stratton, 1990) وقد تغير التركيز من نوع ارتباط الوالد بالطفل إلى جوانب وأبعاد أكثر تحديدا من أنماط ضبط الوالدين وطرق التأديب أو التهذيب التي يستخدمونها. وسوف تعرض في القسم التالي بعض مجالات رعاية وتربية الطفل التي تم التركيز عليها عبر ثقافيا وحضاريا فيما يتعلق بآثارها على نمو وتطور الطفل.

٣-٣-١ ارتباط الوالد والطفل

كان هناك تأكيد قوى ومستمر على أهمية بناء علاقة قوية وآمنة مع من يرعى الطفل خلال مرحلة الرضيع (Infancy) والطفولة المبكرة لتحقيق نمو وتطور صحيين للشخصية، كما أن العلاقات النظرية بين الارتباط غير الآمن والمشكلات السلوكية عند الأطفال الصغار كانت قوية ومؤثرة ومقنعة.

(Campbell, 1995).

وجزئيا هناك استعدادات بيولوجية أساسية مسبقة (Predispositions) تكمن وراء الارتباطات توحى بعمومية أو كونية (Universality) قوية في سلوك الارتباط. لكن منظري الارتباط يعترفون بأن هناك فروقا بين الثقافات في الطريقة التي يعبر بها سلوك الارتباط عن نفسه ويظهر. وحتى عند تاريخ قديم يرجع للمستينيات ومن خلال العمل المبكر لماري اينسورث (Mary Ainsworth, 1967) لوحظت العوامل المرتبطة بالسياق والثقافة ودورها في فهم الارتباط والظواهر المرتبطة به. وعلى الرغم أن مدى واسعا من سلوكيات الاتصال قد يوجد بين الأطفال الرضع عبر الثقافات، فإن اختيار وتشكيل وتفسير هذه السلوكيات عبر الزمن يبدو أنه يشكّل ثقافيا وينقل من خلال نماذج خاصة بالثقافة والأهداف والإستراتيجيات الوالدية.

(Van Ijzendoori and Sagi, 1999).

لقد درست الأبنية المفتاحية الأساسية في نظرية الارتباط مثل "القدرة على الاستجابة أو الإستعداد للاستجابة"، "Responsiveness" و"الحساسية" في تقديم الرعاية، و"نشاط الطفل" و"أساس الأمان" في السياق الغربى وفي الصعيد الأعظم من الحالات باستخدام مقاييس غربية، ومن ثم فهي ليست عادلة بالنسبة للتصورات المختلفة ولا للتعبيرات المختلفة لهذه الأبنية في الأماكن الأخرى. لذلك يمكننا أن نتساءل عن مدى عمومية نظرية الارتباط، التي استمدت جذورها من البيانات والقيم الغربية. (بمعنى الاستقلالية والاستكشاف وتوكيد الذات وانخفاض الاعتماد والفردية)، وأنها متحيزة بسبب العينات الغربية (Rothbaum, Weisa, Pott et al. 2000).

وفرض محورى وأساسى من فروض نظرية الارتباط هو، الفرض الخاص بالحساسية، الذى يفترض أن نوعية الارتباط تعتمد على حساسية من يقدم الرعاية لحاجات الطفل الانفعالية وسلوكيات الاستكشاف لديه. وقد وجد أن الأمهات غير الغربيات والغربيات قد اختلفن في الحساسية لضيق الرضيع (Distress) ولإشاراته الإيجابية والسلبية.

(Friedlmeier and Trommsdrff, 1999; Levine, 2004 ; Mizuta et al. 1996).

وقد تختلف الأمهات في الثقافات المختلفة في مدى السرعة التي يستجبن بها لإشارات أطفالهن الصغار، وهى السرعة التي تتدرج من الاستجابات المسبقة (Proactive) (على سبيل المثال فى اليابان وبوتوريكو والكاميرون) إلى الاستجابات التي تتم بعد إشارة الطفل الرضيع بتغير حالته الانفعالية (على سبيل المثال الأمهات بالولايات المتحدة الأمريكية). مثل هذه الفروق والاختلافات الثقافية قد تعكس فروقا في القيم الثقافية للوالدية على متصل بعد الاستقلالية أو الفردية - الاعتمادية المتبادلة أو الكلية أو الجماعية، وتشجع الاستجابة المسبقة سلوكيات التأقلم بينما تدعم الاستجابة التالية على الإشارة سلوكيات الفردية.

(Keller, Papaligoura, Kunse Muller et al., 2003).

بالإضافة إلى ذلك فإن الاستجابة الحساسة لمن يقدم الرعاية لاستقلاليه الأطفال تختلف عبر الثقافات، اعتماداً على الأولويات الثقافية، على سبيل المثال توصي الدراسات الحديثة بأن الأمهات الأنجلو أمريكيات يكشفن عن استقلالية أكبر في رعايتهن عن الأمهات بالثقافات الأخرى.

(Dennis, Cole, Zahn – Waxler and Mizutto, 2003, Keller et al. 2003),

وقد أوجت ملاحظات الأطفال الرضع في الثقافات المختلفة إنه قد يكون هناك أساس بيولوجي للرابطة بين الارتباط واستكشافات الطفل. (Rothbaum et al., 2000) إلا أن عددًا قليلاً جداً من الدراسات هي التي تصدت لبحث ودراسة مفهوم "قاعدة الأمان"، "Security Base" (بمعنى استخدام الشخصية التي يتم الارتباط بها باعتبارها أساساً وقاعدة آمنة يمكن منها استكشاف البيئة استكشافاً آمناً) في الثقافات المختلفة. وقد يختلف معنى هذا المفهوم عبر بعد الفردية أو الجماعية أو الكلية. نتيجة لذلك فإن بحوث الارتباط التي تضم المفهوم الغربي فقط لقاعدة الأمان قد تكون متحيزة ثقافياً. بالإضافة إلى ذلك، ففي الثقافات الغربية الفردية قد تختلف فكرة "الاستكشاف أو الاستطلاع" باعتبارها نشاطاً مستقلاً يهدف إلى السيطرة على البيئة عن الفكرة التي توجد في الثقافات الكلية أو الجماعية، التي قد تراه على أنه توسيع للمشاركة الاجتماعية لتضم أشخاصاً آخرين وأنشطة أخرى.

(Rothbaum and Morelli, 2005).

ويتطلب فرض الكفاءة في نظرية الارتباط أن الارتباط الآمن يرتبط بالكفاءة المرتفعة في التعامل مع التحديات النمائية والاجتماعية والثقافية. إلا أن تصورات الكفاءة (مثل تصورات الذكاء) تختلف كذلك عبر الثقافات. ففي الثقافات الفردية هي الاستقلالية، عدم الاعتماد على الآخرين والاستطلاع والإنجاز الشخصي، أما في المجتمعات الجماعية أو الكلية فتكون الكفاءة هي الاعتماد المتبادل والقدرة على

المحافظة على التناغم الاجتماعي وقبول الأدوار الاجتماعية واحترام الأكبر. كذلك فإن مثل هذه المعاني المفاهيمية (Conceptual) المختلفة يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تفسير ما يترتب على الارتباط من مستتبعات في الثقافات المختلفة. (Rothbaum and Morelli, 2005).

- نقطة للمناقشة: من وجهة نظرك، ما مدى أهمية نظرية الارتباط لنمو الطفل وتطوره في السياقات الثقافية المختلفة؟

٣-٣-٢ أنماط تحكم الوالدين

مجال آخر من مجالات الوالدية يرتبط بنتائج مختلفة لنمو الطفل وكفائه الاجتماعية، هو مجال أنماط الإدارة أو التحكم للوالدي، (Parental Management Styles)، وقد اعتمدت معظم الدراسات في هذا المجال على اختلاف الأبعاد الأساسية المحورية للسلوك الوالدي كما حددها وطورها بومريند. (Baumrind, 1971)، فقد تعرف بومريند على ثلاثة أنواع مختلفة من الأنماط الوالدية هي:

- الوالدان المسيطران

الذين حصلوا على درجات منخفضة في الدفء والقدرة على الاستجابة أو الميل للاستجابة (Responsiveness) وحصلوا على درجات مرتفعة في الضبط (Control) وامتطالبة بالطاعة والاعتماد على الأوامر في الاتصال مع أطفالهما.

- الوالدان الحازمان

كانت درجاتهما عند الحد الأقصى لمتصل الدفء والقدرة على الاستجابة أو الاستعداد للاستجابة، وهما عاطفيان وداعمان لاستقلال أطفالهما ويستخدمان

الاستدلال والمناقشة في الاتصال. وقد حصل هؤلاء كذلك على درجة مرتفعة في الضبط و المطالبة مع توقعات عالية للاستقلال والنضج.

– الوالدان المطيعان أو اللذان يسمحان بكل شيء

يختلف هؤلاء فيما بينهم فيما يتعلق بالانفعالات، حيث يكون بعضهم دافئاً ومدللاً وبعضهم فاقد الاهتمام بأطفالهم، ويحصلون على درجات منخفضة في الضبط ويسمحون لأطفالهم بعمل كل ما يريدون ويرغبون.

ومن أكثر الاستنتاجات التي تم التوصل لها بصورة مستمرة كان الاستنتاج بأن أكثر الأطفال كفاءة هم الأطفال الذين حصل والداهم على درجة مرتفعة في كل من الدفء والضبط، أي النمط الثاني (نمط الوالدية الحازمة) الذي يتصف بالحب والدفء والدعم والقدرة على الضبط والإدارة. أما الوالدان المسيطران فيميلان في المعتاد لأن يكون لديهم أطفال معتمدون بشدة مع درجات متوسطة فقط من المسؤولية الاجتماعية. وكان أطفال الوالدين المطيعين يكشفون عن قدر قليل من المسؤولية الاجتماعية كما كانوا من المتوسطين فقط في الاستقلالية (Baumrid, 1967)

لكننا يجب أن نلاحظ أنه على الرغم من أن نموذج بومريند لأنماط الوالدية قد درس بغزارة وعمق دراسات كثيرة في الأسر الأوروبية الأمريكية، إلا أنه لم يدرس بنفس الدرجة في الثقافات الأخرى وأنماط بروميرند ترتبط ارتباطاً قوياً وكبيراً مع الأهداف المعيارية لنمو وتطور الطفل في أمريكا الشمالية ومع قيم أسر الطبقة المتوسطة الأوروبية – الأمريكية. لذلك فإن "الوالدية الحازمة" تعتبر أكثر الأنماط تأقلاً وتوافقاً لكونها قد ارتبطت مع الأطفال الذين يعتمدون على أنفسهم ويضبطون أنفسهم ويتصفون بالاستطلاع والرضا، بمعنى آخر الخصائص والسمات المرتبطة بالفرد أو بالشخصية المستقلة وهي الشخصية المقدرّة في النموذج الثقافي الفردي.

وقد وجد أن نمط "الوالدية المتسلطة" يسود بدرجة أكبر في الثقافات الأخرى على سبيل المثال في آسيا وأفريقيا والمكسيك وكذلك بين الأمريكيين الآسيويين والأمريكيين الأفارقة وفي الجماعات الإثنية من المكسيكيين الأمريكيين.

(Chaos, 2001; Greenfield and Suzuki, 1998 ; Schwarz et al., 2005)

وقد يختلف السلوك الوالدي المتسلط اختلافا كبيرا عندما يكون "للتقافة خطأ نمائي يميل للاستقلالية، "An Independent – oriented developmental Script" وبينما ارتبطت الوالدية المتسلطة (authoritarian) بآثار سلبية مثل العنف ورفض سلوكيات الوالدين في الولايات المتحدة نجد أن الصيغة الصينية للتسلط قد أدركت ونظر لها في ضوء أكثر إيجابية من داخل الثقافة، وتؤكد على العلاقات المتناغمة والتي تتميز بالاحترام وباهتمام الوالدين بأطفالهم ورعايتهم لهم (Chao, 1994). وعلى نقيض وعكس الثقافات الغربية مثل ألمانيا، وجد أن الضبط الوالدي والنمو الإيجابي للطفل كانا مرتبطين ارتباطا إيجابيا في الثقافة اليابانية.

(Trommsdorff and Friedlmeier, 1993).

ويبدو أن الأفكار والقيم والأهداف الوالدية المختلفة تعطي معاني وسياقا انفعاليا مختلفا لأنماط متشابهة من السلوك الوالدي، مما يبين تميّزا ثقافيا مختلفا كفيها للوالدية.

(Greenfield and Suzuki, 1998; Querido, Warner and Eyberg, 2002).

من هذا يمكن أن نستنتج أن أثر الضبط والتحكم الوالدي والوالدية المتسلطة على نمو وتطور الأطفال يختلف باختلاف الثقافة، وهناك احتياج كبير لمزيد من الدراسات التي تفحص وتدرس الفروق الثقافية في المستتبعات النمائية لأنماط الوالدية لكي يمكن التحقق من أنماط بومريند (Baumrind's Styles) على نطاق أوسع.

ونقطة أخيرة يمكن أن تثار هي؛ أنه على نقيض ما يحدث عند من ينتمون للطبقة المتوسطة من البيض، فإن استخدام العقاب البدني في الثقافات الأخرى قد لا يكشف ببساطة عن والدية مسيطرة، إنما قد يكون ممارسة سلوكية تحت تأثير متغيرات أخرى.

(Kelley, Power and Winbush, 1992).

بالإضافة لاستخدام العقاب البدني من جانب الوالدين المتسلطين فإنه يستخدم كذلك بواسطة الوالدين اللذين يتصفا بأنماط والدية أخرى. لذلك فمن المهم أن نفصل هذه الأبنية أو المكونات لكي نستطيع فهم مساهماتها المتفردة على النتائج عند الطفل.

(Benjet and Kazdin, 2003).

٣-٣-٣ الضبط أو التهذيب الوالدي

لقد وجد كل من باتيرسون (Patterson, 1980) وويستر - ستراتون (Webster - Stratton, 1990) أن لأساليب الضبط الوالدي التي تستخدم في مواقف التأديب أو التهذيب في حد ذاتها آثارًا كبيرة ونتائج ملموسة على الطفل، فإن الاختلافات والتناقضات تظهر عبر الثقافات فيما يتعلق بالتأكيد والتركيز النسبي الذي يضعه الوالدان على الضبط الخارجي مقارنة مع الضبط الداخلي أو الانفعالي.

(Greenfield and Suzuki, 1998, Javo et al., 2004(a)).

وقد قبلت لفترة طويلة فكرة، كون التكنيكات أو الفنيات الخاصة بالضبط والتهذيب التي تستخدم التوجهات الأكثر استخداما للمشاعر اعتمادا على الروابط الوجدانية أو الانفعالية تعطل التعبير الخارجي عن عدوانية الطفل،

(Alliensmith, 1960 ; Hackett, and Hackett, 1993 ; Lester, 1967) بنفس الطريقة التي يؤثر بها انخفاض مستوى الاحتمال والتقبل الوالدي للسلوك العدوانى. (Hackett and Hackett, 1994; Munroe and Munroe, 1975) من ناحية أخرى وجد أن أنواع التهذيب العقابية وأساليب التأكيد على القوة التي تستخدم لضبط الطفل ترتبط بالسلوك المنحرف (Defiant) والعدوانى والمعارض.

(Becker; 1964, Letton; 1990 ; Webster – Stratton, 1990)

إلا أن العروض الحديثة حول العقاب البدنى قد توصلت إلى استنتاجات مختلفة ومتناقضة فى بعض الأحيان حول ما يترتب على استخدامها من نتائج على الأطفال، (Benjet and Kazdin, 2003) وكانت النتيجة الوحيدة المتسقة فى التراث، كما وثقت عن طريق أسلوب الميتا أنالسز (Metaanalysis) الذى قام به جيرشوف (Gershoff, 2002) هى الارتباط الإيجابى بين تكرار العقاب المادى والعدوان وسوء السلوك والخصائص الأخرى المشابهة. لكن لم يتم التحقق بدقة وتأكيد مما إذا كان العقاب المادى يسبق زيادة العدوان عند الطفل. كما أنه من الممكن كذلك أن يصاحب العقاب المادى العديد من المتغيرات الخاصة بالطفل والوالدين والأسرة والعوامل السياقية التي قد تفسر بطريقة أفضل هذه النتائج، سواء بمفردها أو مع العقاب المادى. لذلك فقد قدمت الحجج وأثيرت المناقشات التي تبين أن آثار المعاملة العنيفة ليست بالضرورة آثارا سلبية أو إيجابية، ولكنها قد تكون أى من هذه الآثار أو كليهما اعتمادا على تلك الظروف الأخرى. ولذلك فما زلنا فى حاجة ماسة لنتائج محددة وقاطعة.

(Benjet and Kazden, 2003, Javo, Ronning; Heyrdahl and Rudmin, 2004 (b))

بالإضافة إلى ذلك وبسبب المحددات المنهجية، فإنه لا يمكن التوصل إلى أية استنتاجات حول العلاقات السببية. وهناك احتياج لمزيد من الدراسات الطولية

التنبؤية (Prospective) لاستبعاد المتغيرات التي يمكن أن تكون لها آثار مربكة أو آثار طويلة الأجل على السلوك.

(Benjet and Kazding, 2003).

وأحد الجوانب المثيرة والمهمة للنظام والضبط الوالدي هو؛ كون آثاره قد تخفف بسبب المعنى الذي يعطيه الطفل له وكون هذا المعنى قد يتأثر بعوامل مثل السياق الخاص بالوالد والنوع والثقافة الإثنية. ففي الثقافات التي يستخدم فيها الضبط المادي بدرجة كبيرة ولا يدركه الطفل على أنه رفض له كما يحدث بين الأفارقة الأمريكيين، وجد أنه على عكس الأمريكيين البيض فإن إستراتيجيات العقاب أو الضبط والنظام الوالدي لم تكن مرتبطة بنتائج سلوكية سلبية مثل العنف والمقاومة والعدوان والسلوك المضاد للمجتمع.

(Deater – Deckard, Dodge, Bates and Pettit, 1996; Mcleod, Kruttschnirt and Dornfield, 1994; Stormshak, Bierman, Mcmahoh and Lengua, 2000).

في حقيقة الأمر بين عرض قام به لارزبليير (Lairzelere, 1994) أن العقاب البدني الذي يتراوح بين المنخفض إلى المتوسط في شدته كانت له نتائج حميدة أو غير خبيثة (Benign) وفي إحدى الدراسات كانت له آثار ومستتبعات مفيدة عند الأمريكيين الأفارقة. وفي دراسة لكارلسون وهاروود (Carlson and Harwood, 2002) ارتبط الضبط المادي (البدني) للأمهات مع الارتباط غير الآمن في الأسر الأنجلو – أمريكية (Anglo – American)، وإن كان ذلك لم يحدث في حالة الأسر في بورتوريكو. لذلك يبدو أن الضبط والتحكم الوالدي الشديدين يقدران ويؤكد عليهما بدرجة أكبر في الجماعات الإثنية – الثقافية الأخرى

(بما فى ذلك الأفارقة الأمريكىون والكوريون والصينيون والإيرانيون) عما يقدر بين الأمريكىين الأوربيين (Carlson and Harwood, 2003). ونظرا لأن أهداف التنشئة الاجتماعية عند الأمريكىين غير الأوربيين تفضل الأطفال الهادئين وحسنى السلوك، لذلك فالوالدية تحتاج إلى درجة أعلى من الحث المادى والضبط فى التنشئة الاجتماعية عما يحدث فى المجتمعات الفردية المعتادة، حيث يقدر ويقيم بدرجة أكبر تعليم الأطفال والتدريس لهم ليكونوا قادرين على البت والقطع (Assertive) ولديهم ثقة بالنفس.

لذلك فإن ما يمكن أن يشكل عاملا خطرا قد يؤدى إلى السلوك المضطرب فى ثقافات البيض الأوربيين - الأمريكىين قد لا يكون كذلك فى الثقافات الأخرى التى لديها توجهات مختلفة فى تربية الطفل. على الرغم من ذلك يجب التأكيد على أن الفروق الإثنو - ثقافية لا تبقى بل تختفى عندما يزيد العقاب البدنى ويصل إلى الإساءة الشديدة (Deater - Deckard et al., 1996).

ولكى يكون بالإمكان التنبؤ بصلاحية وفاعلية طريقة والدية محددة داخل إطار ثقافة محددة يكون من الضرورى وضع هذه الطريقة داخل حدود بناء رعاية الطفل الأوسع. على سبيل المثال، فى بعض الثقافات يبدو أن الطرق العنيفة فى التربية والقسوة والشدة على الطفل توازنها درجة عالية من التقارب المادى والحب.

(Javo, Alapack, Ronning and Heyerdahl , 2003).

وتوحى بحوث ودراسات أخرى بأن اتجاه الأم الإيجابى ومشاركتها وتدخلها الإيجابى النشط، تكون قادرة على معادلة آثار التربية العنيفة والأنواع الأخرى من سلوك الوالدية المعيق.

(Pettit, Bates and Dodge, 1997).

وبشكل عام يبدو أن أثر ممارسات محددة في رعاية وتربية الطفل يجب أن يخفض ويقلل ويكون عند الحد الأدنى، بينما يعطى وزناً أكبر كثيراً للاتجاهات الانفعالية لمن يرعون الطفل نحو أطفالهم، وكذلك السياق المتبادل بين الأفراد الذى تقع فيه أشكال محددة من السلوك (e.g Bawlbby, 1989).

- نقطة للمناقشة: ما العوامل التى تعتقد أنها تؤثر على ما يمكن أن يكون للأنواع المختلفة من الضبط والتهديب من آثار على الأفعال؟

٤-٣ إكساب ثقافة مغايرة ورعاية وتربية الطفل

بالإضافة إلى رؤية رعاية وتربية الطفل من منظور الفردية أو الجماعية أو الكلية قد يكون هناك احتياج لزاوية أخرى لدراسة المؤثرات الإثنية - السياقية على رعاية وتربية الطفل فى جماعات الأقليات العرقية التى تعيش فى اتصال دائم ووثيق مع الأغلبية الثقافية السائدة (Super dominant). وفى الغالب فإن هذه الأقليات تنتمى فى الأصل لثقافات كلية (جماعية) من أفريقيا، أمريكا الجنوبية أو آسيا تبحث عن مستقبل جديد فى مجتمعات أكثر قرباً للحضر والمجتمعات الصناعية فى الغرب. أو قد يكونون من ثقافات محلية داخلية أصلية (Indigenous) تعيش داخل الدول غير الغربية. مثل هذا السياق الاجتماعى - السياسى يودى إلى ظهور العملية التى تسمى اكساب الثقافة المغايرة (Acculturation)، التى قد تؤثر تأثيراً كبيراً وأساسياً على مسار رعاية وتربية الطفل غالباً بالتفاعل مع المؤثرات الإيكولوجية (البيئية).

ويمكن تعريف عملية اكساب الثقافة أو الإكساب ثقافة مغايرة على أنها تغير ثقافى وسيكولوجى يتضمن التبنى الاختيارى من جانب أعضاء جماعة الأقلية،

للقيم والمعتقدات والتقاليد الخاصة بواحد أو أكثر من الثقافات الداخلية المعنية، وهي عملية معقدة وديناميكية ويمكن أن تكون لها اختيارات ونتائج مختلفة. فيما يتعلق بتنشئة الطفل والصراع الثقافي من أجل البقاء في موقف الأقلية، هذا التهديد المتواصل من جانب ثقافة الأغلبية للقيم التقليدية واللغة والمعرفة (Epistemology) الذي يمكن أن يؤدي إلى تعقيد عملية تنشئة الطفل. في مثل هذا المأزق، يكون من المهم أن نتعرف على القيم والتقاليد التي ترتبط بقوة بهوية الأقلية والتي يجب المحافظة عليها وتشجيعها وحثها في الرعاية المعاصرة للأطفال، وأي القيم أصبحت أقل أهمية بسبب التغيرات في السياق الاجتماعي الأوسع. وقد يدعم الإدراك والمعرفة الكبيرين للقيم المحورية في ثقافة الفرد ذات الهوية الإثنية لأطفال الأقليات ويمنع التخطي والخلط بين المعايير وعدم وجود جذور.

وواحد من الآثار المهمة لعملية اكتساب الثقافة أو الإكساب ثقافة مغايرة هو؛ إعاقة الاستمرارية الطبيعية لانتقال الحضارة عبر الأجيال (Kwak, 2003) ويحاول الوالدان عند مواجهة قيم جديدة في مجتمع من نوع مختلف أن يعدلا توجهاتهما القيمية وأقلية أطفالهم للمستقبل عن طريق تبني طرق جديدة لتربية أطفالهما، في الغالب عن طريقة استعارة مجموعات من القواعد والأفكار من ثقافة الأغلبية. وقد وجدت عدة دراسات أن طول الفترة التي تتعرض فيها ثقافة المهاجرين والأقليات لثقافة الأغلبية، يرتبط بتغيرات يمكن التنبؤ بها في ممارسات وطرق رعاية الوالدين لأطفالهما وتربيتهم وكذلك في سلوك الأطفال.

(e.g Dalgety – Gaita, 1994).

(Kobaya Shi- Winata and Power, 1989).

لكن الوالدين قد يقومون بدور الوكلاء (agents) لنقل موروثتهما الثقافي الإثنى، ويربيان أطفالهما وفقا للطرق والأساليب التي تعلمها في طفولتهما فيما

مضى، حتى وإن كانت هذه القيم والفنيات قد فقدت قسماً من أهميتها ودلالاتها. فكثير من جوانب الممارسات والاتجاهات التقليدية في تربية ورعاية الطفل يبدو أنها ما زالت مستمرة ومعمولاً بها بين ثقافات الأقلية عبر الأجيال، على الرغم من عملية إكساب الثقافة أو الإكساب ثقافة مغايرة.

(Chao, 2000; Javo et al 2003 ; 2004a ; Kelley and Tseng, 1992).

ويبدو أن الجماعات الإثنية (العرقية) التي لديها مستويات مرتفعة من التكامل الاجتماعي والإحساس الأقوى بالهوية تميل إلى الاحتفاظ ببعض القيم المحورية المهمة بثقافتهم فيما يتعلق برعاية وتربية الطفل. على النقيض فإن الجماعة التي تمر بموجة عالية من الإكساب ثقافة مغايرة أو إكساب الثقافة تصبح مشوشة وغامضة وليست لها معايير (Normless) (Lefley, 1967).

وقد دلت الدراسات الدولية حول الأقليات، أن بعض جوانب رعاية وتربية الطفل قد تكون أكثر مقاومة للتغيير عن بعضها الآخر.

(e.g Dosanjh and Ghuman, 1996).

وإن كان عدد قليل من الدراسات قد بحث في الأسباب التي تجعل بعض التقاليد الثقافية الخاصة برعاية وتربية الأطفال أكثر مقاومة وصموداً، بينما تم التخلي عن البعض الآخر بسهولة كبيرة. وبطبيعة الحال يلزم أن تضم أية إجابة العوامل المفسرة المهمة لكل من ديناميات التغيير أو التأقلم البيئي، وللقوى التي تحافظ وتبقى الهوية السيكولوجية.

وقد وجد أن لمستوى إكساب ثقافة مغايرة الوالدين واكتسابهما للثقافة أثراً من خلال التأثير في:

أ- التوقعات النمائية.

ب- التفاعلات بين الأم والرضيع.

ج- ممارسات الإرضاع والرعاية.

د- دور الأسرة الممتد. (Garcia, Colletal., 1995).

ويجب ملاحظة أن الدرجة التي يحتفظ بها أعضاء الأسر التي تدخل ضمن أسر المهاجرين أو الأقليات بالاستمرارية الثقافية (Cultural Continuity) ويمارسونها في المجتمع السائد قد تتغير تغيرا كبيرا.

(Kwak and Berry, 2001).

وقد يفسر هذا المصادر الجوهرية والمهمة وراء التفاوتات بين الأجيال والصراعات بينها في مجال رعاية وتربية الطفل.

(Berry and Sam, 1997 ; Rosenthal, Ranien. And Klimidis, 1996)

وقد وجدت الدراسات الحديثة، أنه في حالة الجماعات المهاجرة التي تخبر وتمر بمعدل متفاوت (differential) من الإكساب ثقافة مغايرة، أن المساحة الثقافية بين ثقافتهم الأصلية، أي ثقافة أصولهم وتلك الخاصة بالمجتمع الجديد، كانت عاملاً مهماً وحاسماً في توافقهم وتأقلمهم (على سبيل المثال دراسة: Szapoczik and Kurtinices, 1993) بينما دللت دراسات مبكرة مثل دراسة (Berry and Annis, 1974) أن من يمارسون الصيد كانوا يختلفون اختلافاً ثقافياً كبيراً مع متطلبات البيئة (الإيكولوجي) الجديدة التي كانت بيئة حضرية لمجموعات متقاربة، وقد فاق اختلافهم اختلاف الجماعات الزراعية، كما أن الأشخاص المحليين في كندا الذين جاءوا من "المجتمعات التقليدية للمهاجرين" قد واجهوا صعوبات بالغة في اكتساب الثقافة في المجتمع الكندي "الحديث". وقد تكشف مشكلات الفروق والاختلافات الثقافية عن نفسها في شكل ضغط الإكساب ثقافة مغايرة وتؤدي إلى أمراض نفسية واجتماعية مثل القلق والاكتئاب والانتحار والعنف الأسري وتعاطي المخدرات. (Berry, 1994) وبالنسبة للأطفال المهاجرين

هناك زيادة في احتمالات التعرض للمشكلات النفسية التي قد تكون جذورها عوامل سابقة على الهجرة وخبرات الهجرة والاستقرار مرة أخرى من جديد (بمعنى وضع الأقليات والتمييز وافتقاد الكفاءة الثقافية).

من ناحية أخرى ذكرت عدة دراسات أن عملية اكتساب الثقافة المغيرة لا تكون ضاغطة بشكل عام. وربما تطور الأسر المهاجرة المصادر والإمكانات التي تساعد على التصدي للتحديات العديدة والتغلب عليها.

وطبقا للتقرير الموجز الخاص بالدراسة الدولية المقارنة للشباب الإثنوثقافي،

The International Comparative Study of Ethocultural Youth (ICSEY)

وهي الدراسة التي ضمت (٤٢) عينة من المهاجرين في (١٣) دولة، وجد أن الشباب المهاجر كانوا مساويين وربما أفضل من رفاقهم غير المهاجرين فيما يتعلق بالصحة النفسية (الرضا عن الحياة وتقدير الذات والصحة العقلية) والكفاءة المدرسية (التوافق المدرسي والسلوك المدرسي).

(Berry, Phinney, Sam and Veddler, 2006).

هذه النتائج يجب أن تذكرنا أن الإكساب ثقافة مغيرة أو اكتساب الثقافة عملية مغمورة في السياق الاجتماعي - الثقافي، وأن هذا السياق هو محور وبؤرة الاهتمام. وعلى الرغم من أن عملية اكتساب الثقافة في حد ذاتها قد لا تكون عاملاً يعرض للخطر، (Riskfactor) فإن العوامل السياقية الأخرى المرتبطة مع التكامل في المجتمع الجديد قد تكون كذلك.

ويكون غياب الإنجاز في الكفاءة الثقافية الذي يؤدي إلى خفض الدعم الاجتماعي، عامل خطورة كبيراً مهماً. وتكون للقيم والاتجاهات الخاصة بالوالدين أهمية خاصة وشديدة في اكتساب المهاجرين المعرفة والمهارات الخاصة بالتكامل، فالاتجاه الوالدي الداعم سوف يؤثر على قيم الإنجاز عند الطفل، وهي القيم التي قد

تشجع بدورها على تحقيق عملية تكامل صحية. لكن البحوث فى هذا المجال ما زالت نادرة وهناك احتياج كبير لمزيد من الدراسات حول دور اكتساب الثقافة والإكساب ثقافة مغايرة وأثره على رعاية الأطفال والعلاقات الأسرية، على أن تجرى هذه الدراسات فى الجماعات الإثنية المختلفة، بما فى ذلك أثر الشبكة الإثنو ثقافية، والمسافة الثقافية لمجتمع الأغلبية.

(Kwak, 2003 , Phinney, ongand Maddev, 2000).

- نقطة للمناقشة : فى أى الظروف تتوقع أن تكون خبرة المثاقفة ضاغطة ولماذا؟

الجزء (٢)

٣-٥ رعاية وتربية الطفل في ثقافة سامي المحلية الأصلية وثقافة الأغلبية النرويجية: دراسة مقارنة

الدراسات المقارنة حول رعاية وتربية الطفل عند الناس بالجماعات الأصلية المحلية شديدة الندرة. في الأقسام التالية سيتم تلخيص ومناقشة بعض النتائج التي تم التوصل لها من الدراسة الإمبريقية عبر الثقافية أو عبر الحضارية لرعاية الطفل وتربيته في جماعة "السامي" والنرويجيين في شمال النرويج. وتكشف الدراسة بوضوح عن الفروق في الاتجاهات والممارسات الوالدية بين الثقافتين المختلفتين بل والمتناقضتين. وتثير المناقشة وتوضح ظاهرة انتقال الثقافة في الأقليات وأثرها على تنشئة الطفل. وتقرن النتائج مع النتائج التي تم التوصل لها من دراسة الجماعة الأصلية المحلية الأخرى، كما تناقش -بالإضافة إلى ذلك- مع منظور الفردية أو الجماعية أو الكلية (I - C).

٣-٥-١ ثقافة "السامي" والثقافة النرويجية

السامي هم: جماعة صغيرة محلية داخلية قطبية (arctic) يعيشون في الجزء الشمالي من الدول الإسكندنافية وفنلندا وروسيا. والعدد الدقيق لجماعة السامي (تسمى كذلك جماعة لابس أو لابلاندرز Laps or Laplanders) غير معروف، وإن كان يقدر بنحو ٥٠,٠٠٠ إلى ١٠٠,٠٠٠ نسمة) يعيش ٧٠٪ من هذه الجماعات على الأقل في النرويج. وكانت جماعتهم تقليديا وتاريخيا مجتمعاً من

الصيادين والجامعين. ومنذ بداية القرن السابع عشر وحتى الوقت الحالى ساد نمط حياة الرحالة (Nomadic)، بحيث كانت إحدى طرق حياتهم هى طريقة صاندى القطيع (Reineer – Herding)

واليوم يختفى نمط الحياة هذا. وبسبب التاريخ الطويل من التأقلم والتوافق الإجبارين (Forced Assimilation) فقد فقدت نسبة كبيرة من السامى هويتهم الإثنية واللغة الأصلية (Native) فإنه داخل مرتفعات السامى أو المنطقة المحورية فى أقصى ولايات شمال النرويج نجد أن الدعم المؤسسى والدعم العملى لتقافة السامى يكونان أقوى، وعملية التأقلم والتوافق لم تكن بنفس قوتها فى المناطق الأخرى. وقد أجريت دراستان داخل نطاق هذه المنطقة المحددة.

النرويجيون هم جماعة إثنية إسكاندنافية ومن أوائل من خرجوا من النورس (Norse) (إلى جانب السويديين والدانمركيين والأيسلنديين والفاروس (Faroeese))، وهناك تقارب جينى واضح بين النرويجيين والأوروبيين بوسط أوربا وبشكل خاص الألمان. ويبلغ العدد الكلى للسكان بالنرويج ٤,٣ مليون نسمة. واللغة النرويجية هى لغة الشمال الألمانى (North Germanic Language) وهى لغة تختلف كثيراً عن لغة السامى التى تنتمى لعائلة لغات الأورالك (Uralic). والمجتمع النرويجى مجتمع حديث صناعى ومجتمع غربى يضمن المساواة، كما أنه مجتمع علمانى. ويوضع المجتمع النرويجى فى مكانة مرتفعة وفقاً لمؤشر الأمم المتحدة للتطور الإنسانى (United Nations Human Development Index) وهو مؤشر يعتمد على معدل انتشار الأمية والمستوى التعليمى ودخل الفرد.

٣-٥-٢ الدراسة

شارك فى المشروع والدا (١٩١) طفلاً فى سن الرابعة يعيشون داخل منطقة محور السامى، وهذه المنطقة منطقة ريفية قليلة السكان، وكان هذا المجتمع

متعددو الإثنية أو العرقية (Multi – Ethnic) يضم السامى المحليين الأصليين والأغلبية النرويجية، وأشخاصًا مختلطى العنصر (Mixed Heritage) ومن سبق أن هاجروا تاريخيا من الفنلنديين، وقد ضمت العينة المستهدفة جميع الأطفال الذين يبلغون عمر أربعة أعوام الموجودين داخل هذه المنطقة الذين تم تسجيلهم فى سجل المواطنين خلال الفترة من (١٩٩١ - ١٩٩٤) والذين طلب من والديهم الحضور لإجراء فحص صحى إلزامى لأطفالهم عند عمر أربعة أعوام. وقد دعى الوالدان للمشاركة فى المشروع عندما زاروا عيادات الأطفال الأصحاء.

(Well – Baby Clinics).

والعينة التى استخدمت فى هذه الدراسة كانت ٧٦ من أمهات الإثنية الواحدة أو وحيدى الإثنية أو العرقية (Monoethnic) من أطفال السامى و ٨٦ من أمهات الإثنية الواحدة، الأطفال النرويجيين. وقد طبقت مقابلات شبه مقننة تغطى المجالات المختلفة لرعاية وتربية الطفل فى منازل المشاركين وباستخدام لغتهم. وكانت الأهداف الأساسية للدراسة هى فحص اتجاهات وممارسات رعاية الأطفال وتربيتهم التى تطبق حاليا فى السامى ومقارنتها مع تلك التى يطبقها النرويجيون الذين يعيشون داخل نفس المنطقة الجغرافية.

٣-٥-٣ النتائج

٣-٥-٣-١ البيانات الخاصة بالخلفية الأسرية

لم تختلف مجموعات السامى والمجموعات النرويجية فيما يتعلق بترتيب ميلاد الطفل ولا عدد الإخوة ولا حجم المنزل أو الوضع الوظيفى للوالدين. وكانت معظم الأسر أسرًا نووية، ويعمل الوالدان خارج المنزل، ولم تختلف المجموعتان اجتماعيا - اقتصاديا (أى لم تختلف فى الأوضاع الاجتماعية أو

الاقتصادية). إلا أن ٢٨٪ من أسر السامى، كان أحد الوالدين بها أو كلا الوالدين ممن ورثوا قطعاً من الحيوانات (Reinder herders) مقارنة بعدم وجود أى والدين من هذا النوع بالعينة النرويجية على الإطلاق.

وكانت الأغلبية العظمى من الأسر بكلتا المجموعتين تعيش على بعد مسافة قصيرة (يمكن قطعها سيراً على الأقدام) من أقاربهم مثل الأجداد والعمات والأخوال (بلغت نسبة هؤلاء ٧٤٪ فى عينة السامى و ٦١٪ فى المجموعة النرويجية). ولكن المجموعتين اختلفتا فى مدى تكرار اتصال الطفل بأجداده، وما إذا كان الأجداد يشاركون فى رعاية وتربية الطفل. فقد ذكرت ٧٠٪ من الأمهات بمجموعة السامى أن هناك اتصالاً يومياً أو أسبوعياً بالأجداد مقارنة بنحو ٥٤٪ من الأمهات النرويجيات. وقد شارك ٤٦٪ من الأجداد بمجموعة السامى فى رعاية وتربية الطفل بنشاط، بينما ذكر ٢٢٪ فقط من الأجداد النرويجيين القيام بذلك. ولم تختلف مشاركة الأب فى رعاية وتربية الطفل واتخاذ القرارات حول تنشئته ورعايته بدلالة بين المجموعتين. ففى كلتا المجموعتين شارك معظم الآباء بنشاط فى هذه الرعاية والتنشئة واتخاذ القرارات. ولم تكشف النتائج عن فروق فى درجة اختلاف الوالدين حول رعاية وتربية الطفل، كما لم تظهر أية اختلافات فى الصحة المادية أو النفسية للوالدين أو أبنائهما.

٣-٥-٣-٢ استقلالية الطفل

أ- الاستقلال المادى (القدرة على رعاية الذات)، Physical Independence
(Self – Care ability)

تم تقدير أو قياس (assess) الاستقلالية المادية للطفل فى شكل ما يستطيع الطفل القيام به بمفرده. وقد غطت بنود رعاية الذات قدرة الأطفال على ارتداء

ملابسهم وخلعها وحاجتهم للمساعدة أثناء الوجبات وقدرتهم على استخدام دورات المياه دون مساعدة. وقد استنتجت توقعات الوالدين لرعاية الطفل لذاته بتوجيه أسئلة حول العمر الذى يجب عنده أن يكون الطفل قادراً على ارتداء ملابسه بمفرده. ولم تكشف النتائج عن فروق فى قدرة الأطفال على رعاية الذات أو فى توقعات الوالدين بين المجموعات. ولكن الفروق الراجعة للنوع (الفروق بين الجنسين) ظهرت بين المجموعات الإثنية (العرقية)، فقد وجد أن الإناث كن أعلى من الذكور فى الاستقلال المادى وفى القدرة على ارتداء وخلع الملابس بأنفسهن، وحاجتهن للمساعدة أثناء الوجبات واستخدام دورة المياه دون مساعدة. وب نفس الطريقة كانت توقعات الأمهات لقدرة الطفل على رعاية ذاته أعلى بالنسبة للإناث عن الذكور (الإناث ٥٩ شهراً والذكور ٦٦ شهراً).

ب- الاستقلال الاجتماعى، (Social Independence)

غطى الاستقلال الاجتماعى البنود التى تتعلق بالاتجاهات الوالدية نحو مطالبة الأطفال وحاجتهم للانتباه والقدرة على اللعب بمفردهم ودرجة سلوك الالتصاق (Clinging) عندهم. كان أطفال السامى قادرين على اللعب لفترات أطول بصورة دالة قبل الحاجة لانتباه الوالدين والمطالبة به، كما كانت مطالبتهم بالتدليل والمعاملة كرضيع من جانب الوالدين أقل عن الأطفال النرويجيين. وقد استنتج تحمل الوالدين لسلوك الاعتماد من سؤالهم عما إذا كانوا يتضايقون من سلوك الالتصاق لدى الأطفال عند هذه الأعمار. وقد مالت أمهات السامى لأن يكن أقل تحملاً لسلوك الالتصاق عن الأمهات النرويجيات. ولم تكشف النتائج عن أى فروق بين الجنسين فى الاعتماد الاجتماعى.

٣-٥-٣-٣ التدريب على الإخراج

وجدت فروق دالة بين الجماعات الإثنية (العرقية) فى توقعات الأمهات بقدرة الطفل على البقاء جافاً (دون بلل) خلال الليل. وقد ذكرت أمهات السامى

معيارا أكثر تشددا فيما يتعلق بالإنجازات النمائية لبقاء الطفل جافا عن الأمهات النرويجيات. (٤٣ شهرا عند أطفال السامى و ٤٩ شهرا عند الأطفال النرويجيين). إلا أن التدريب على الإخراج قد بدأ فى المتوسط فى نحو نفس العمر فى المجموعتين (٢٤ شهرا فى حالة أطفال السامى و ٢٣ شهرا عند الأطفال النرويجيين). وقد كشفت النتائج عن فروق دالة بين الجنسين (فروق بسبب النوع) فيما يتعلق بالعمر الذى تتوقع عنده الأمهات بقاء الطفل جافا ليلا، وكذلك فى العمر الذى بدأوا فيه التدريب على الإخراج. وعبر الجماعات الإثنية أو العرقية المختلفة، كان من المتوقع أن تبدأ الفتيات فى المحافظة على جفافهن قبل الفتيان، كما بدأ التدريب على الإخراج عند الفتيات فى عمر يقل عنه عند الفتيان. وبنفس الطريقة وجد أن الفتيات قد بللن فراشهن بدرجة تقل بدلالة عن الذكور، سواء عبر الجماعات الإثنية (العرقية) أو داخل هذه الجماعات. وبينما تمكنت ٧٣٪ من الفتيات من البقاء دون بلل على الإطلاق ولم يحقق ذلك إلا ٥٣٪ من الفتيان.

٣-٥-٣-٤ توقيت الوجبات وممارسات تناول الطعام

عندما سُئل الوالدان حول ممارسات إطعام الطفل الرضيع والعمر الذى تم عنده فطامه، لم تظهر أية فروق دالة بين المجموعات الإثنية (العرقية). فقد كان متوسط العمر المفضل للفطام فى رأى الأمهات هو عمر (١٤) شهرا. وكان المعيار أكثر شدة وحزما فى حالة الفتيات عن الفتيان. وعند سؤالهن عن طول مدة إرضاع طفلهن من الثدي، ذكرت أمهات السامى أن ذلك يحدث فى المتوسط عند عمر ١١ شهرا بينما ذكرت الأمهات النرويجيات عمر ٩ أشهر. وعلى نقىض الإجابات حول إرضاع الطفل وجدت فروق بين اتجاهات الأمهات بالجماعات الإثنية (العرقية) نحو القواعد المعمول بها حاليا فيما يتعلق بالإرضاع وتوقيت الوجبات. فقد كشفت أمهات السامى عن اتجاه أكثر تسامحا وتساهلا عن الأمهات

النرويجيات. وكان هذا صحيحا في حالة البنود التالية: السماح للطفل بترك طعام في الإناء الخاص به والتحدث أثناء تناول الطعام وإحضار اللعب لمائدة الطعام وترك المائدة أثناء الوجبات وجهود الوالدين لتعليم الأطفال آداب المائدة.

كما اختلفت المجموعات كذلك فيما يتعلق بالأهمية التي يضعونها على انتظام الوجبات، حيث كانت أمهات السامى أكثر تدليلا. كما مارس التنظيم الذاتى للطعام بين أمهات مجموعة السامى بدرجة تفوق النرويجيات. ومن بين أمهات السامى مارس التنظيم الذاتى للطعام ٤٠٪ خلال الأسبوع، مقارنة مع ٥٪ فقط من الأمهات النرويجيات.

وخلال عطلة نهاية الأسبوع مارست ٧٠٪ من أمهات السامى هذه الممارسات مقارنة مع ٢٤٪ من الأمهات النرويجيات.

٣-٥-٣ موعد الذهاب إلى الفراش وترتيبات النوم

كانت أمهات السامى أكثر ليونة بشكل عام فيما يتعلق بترتيبات النوم والقواعد الخاصة بتوقيت الذهاب إلى الفراش عن الأمهات النرويجيات. وقد زاد عدد أطفال السامى الذين ينامون مع والديهم عن عدد الأطفال النرويجيين وكان الفرق دالا، كما أن عدداً أكبر من أطفال السامى قد اشتركوا في غرفة النوم أى ناموا في غرفة مشتركة. كما اختلفت المجموعتان كذلك فيما يتعلق بتوقيت بدء الأطفال النوم بمفردهم. فأطفال السامى ناموا مع والديهم لفترة أطول مما فعل الأطفال النرويجيون. (أطفال السامى ٢٦,١ شهر والأطفال النرويجيين ١٠,٧ شهر).

وكانت أمهات السامى أكثر تسامحا عن الأمهات النرويجيات فيما يتعلق بالسماح للأطفال بالسنن والبقاء مستيقظين لوقت متأخر ليلا، إذا ما كانوا يرغبون في ذلك. (أطفال السامى ٩ مساء والأطفال النرويجيون ٨م).

كما اختلفت المجموعتان الإثنيان (العرقيتان) كذلك فى الأهمية التى يوليانهما ويضعونها على انتظام النوم. فقد مارس عدد أكبر من أمهات السامى التنظيم الذاتى للنوم عما فعلت الأمهات النرويجيات. (٢٦٪ من أمهات السامى و٦٪ من الأمهات النرويجيات). وبنفس الطريقة نظم عدد أكبر من أمهات السامى عن الأمهات النرويجيات توقيت الذهاب للفراش وفقاً للموسم (Season) وترك الأطفال مستيقظين لفترة أطول كثيراً خلال فترة الصيف. وقد فرضت أمهات السامى معايير أكثر شدة وحزمًا وتقييدًا للفتيات عن الفتيات فى هذه المنطقة. بينما اتبعت الأمهات النرويجيات معايير متشابهة ومقاربة مع الفتيات والفتيان.

٣-٥-٣ حرية اللعب

تمت محاولة لتقدير مدى تحمل الوالدين للعب العنيف فى المنزل، وذلك بسؤال الوالدين عما إذا كانا سيسمحان للطفل باستخدام الأثاث فى اللعب أو إصدار الأصوات المرتفعة والعبث بالدهانات أو المياه. وقد مالت أمهات السامى لأن يكن أكثر تحملاً فى اتجاهاتهن عن الأمهات النرويجيات. ولكن الفروق بين الجماعات لم تكن دالة إلا فى بند واحد فقط هو: "هل تسمحين لطفلك أن يقفز على الأريكة أو الفراش وأن يستخدم الأثاث فى اللعب؟". ولم تظهر أية فروق بين الجنسين.

٣-٥-٧ التهذيب أو التأديب

كانت أكثر الطرق المستخدمة للتهذيب أو التأديب فى المجموعتين هى جعل الطفل يذهب إلى الفراش أو إخباره بأن سلوكه السيئ قد جعل الوالد غير سعيد. وقد ذكرت أمهات السامى أنهن قد صفعن (Slapped) طفلهن أكثر مما ذكرت الأمهات النرويجيات، وقد استخدم التهديد بالعقاب البدنى بدرجة أكبر عند

أمهات السامى عنه فى حالة الأمهات النرويجيات. إلا أن تكرار العقاب البدنى كان منخفضا عند المجموعتين. وقد بلغ عدد أمهات السامى اللاتى كن يكررن ذكر أنهن لن يحبن الطفل أو يهددن بالبعد عنه أو إبعاد الطفل نفسه إذا لم يحسن التصرف ثلاثة أضعاف الأمهات النرويجيات. وقد اعتادت نصف الأمهات بجماعة السامى على تهديد الأطفال وتخويفهم بالكائنات والمخلوقات الخارجة على الطبيعة (Supernatural) وهى طريقة لم تستخدم من جانب أى من الأمهات النرويجيات كما كان استخدام الحيل والخداع (Tricking) مع الطفل لكى يقوم بعمل أشياء معينة مثل القيام بالخدمة أكثر انتشارا بين أمهات السامى عنه بين الأمهات النرويجيات.

كما اختلفت أمهات السامى والأمهات النرويجيات كذلك حول ما إذا كان يجب على الوالدين أن يدربا أطفالهما بنشاط لكى يتصفوا بالصلابة حتى يكونوا قادرين على تحمل الظروف الصعبة. وقد بلغ عدد أمهات السامى اللاتى يملن لتدريب أطفالهن على الصلابة نحو ضعف عدد الأمهات النرويجيات (السامى ٦٥٪ والنرويجيين ٣٥٪).

وكانت طريقة الإغاضة أو التكدير الطريقة الأساسية للتدريب لتحقيق الصلابة العقلية وضبط النفس، وكانت أكثر انتشارا بدرجة دالة عند أسر السامى عنها عند الأسر النرويجية. ولم توجد أية فروق بين الجنسين فيما يتعلق بأى من البنود المحددة.

٣-٥-٨ الاتجاهات نحو عدوانية الطفل

كشفت الاتجاهات الوالدية نحو عدوانية الطفل عن فروق إثنية (عرقية) دالة. بالمقارنة مع الوالدين النرويجيين مال عدد أكبر من والدى السامى لأن يكونوا أقل تحملا للمنازعات بين الرفاق بشكل عام: فقد ذكر ٥٠٪ من أمهات السامى أن

النزاعات كانت غير مقبولة بالمقارنة مع ٣٦٪ من الأمهات النرويجيات. وكانت أمهات السامي أقل تحملاً لتقلب المزاج والغضب والانفعال، وعبرن عن اعتقادهن بأن هذه السلوكيات يجب أن توقف وتمنع مبكراً ما أمكن من عمر الطفل (السامي ٣٠٪ والنرويجيون ١٣٪)، كما كان الكشف عن الغيرة والتعبير عنها من جانب الأطفال أقل قبولاً من جانب أمهات السامي اللاتي كن أقل تحملاً لهذه السلوكيات عن الأمهات النرويجيات (فما يقرب من ٣٧٪ من أمهات السامي أكدن أنهن سيقفن هذه السلوكيات مقارنة مع ١٦٪ من الأمهات النرويجيات).

٤.٥.٣ مناقشة النتائج

٣-٥-٤-١ المناظير التاريخية والبيئية

كما رأينا في الوصف والعرض السابقين، وجدت فروق إثنية (عرقية) ذات دلالة بين الجماعات العرقية -جماعة السامي والنرويجيين- في الجوانب المختلفة لرعاية وتربية الطفل. وكانت نتائجنا مشابهة لتلك التي وردت في الدراسات السابقة.

(Balto, 1997; Pelto, 1962 ; Seitamo, 1991).

كما كانت النتائج متسقة مع الرعاية والتربية التقليديتين لأطفال السامي، وهي الرعاية والتربية اللتين اتصفتا بالحرية الكبيرة والتساهل الكبير، وتشجيع الاستقلالية والاعتماد على النفس والطرق غير المباشرة في التهذيب والضبط.

(Bruhn, 1935 , Demant – Hatt, 1913).

وقد بينت دراستنا أنه، على الرغم من السياسة القوية التي طبقت لاستيعاب جماعات السامي وتقريبها من الثقافة السائدة خلال عدة عقود، فإن الاتجاهات والممارسات الخاصة برعاية وتربية الطفل من جانب والدي السامي قد

احتفظ بها واستيقنت بطريقة جيدة. فقد كشفت الدراسة أن الطريقة غير المبرمجة لإطعام الأطفال ونومهم ما زالت تمارس لدى أسر السامى، على الرغم من الحياة الحديثة الأكثر ارتباطا بالزمن والأكثر تنظيما وتشكلا التى تحياها هذه الأسر اليوم. وترتبط هذه الممارسة بالاعتقاد الثقافى الخاص بالانتظام الفطرى (الخلقى، Innate) للطعام والنوم، وهو اعتقاد يناقض الفكرة الغربية الخاصة بالانتظام التى يؤمن بها الوالدان النرويجيان. بالإضافة إلى ذلك فإن طرقهم التقليدية فى الضبط والتهديب التى تختلف اختلافا هائلا عن تلك الخاصة بالنرويجيين، مثل تهديد الطفل بالكائنات والمخلوقات الخارجة على الطبيعة (Super Natural) واستخدام المناكفة والإغظة مع الطفل لكى يتعلم ضبط النفس ويكون صلبا، ما زالت تمارس بواسطة والدى سامى. ومساهمة جديدة قدمتها الدراسة الحالية هى ما كشفت عنه من كون النوم معاً (Co- Sleeping) لفترات طويلة كان سائدا لدرجة كبيرة فى أسر السامى. وهذه الممارسة كانت غير عامة فى الأسر النرويجية، وهى نادرة كما سبق أن ذكرنا فى المجتمعات الغربية.

ولكن الأفكار التقليدية والحديثة الخاصة برعاية الطفل وتربيته تعيش جنباً إلى جنب فى مجتمع السامى المعاصر وتتنافس النصيحة التى يقدمها الخبراء بالعيادات الخاصة "بجودة حالة الطفل وصحته: Well Baby Clinics" مع النصيحة المنقولة من أمهاتهن وجداتهن، ومن ثم عند الأمهات عدم استقرار وإحباط بشأن أمومتهم، وتواجه أمهات السامى فى رعاية وتربية أطفالهن صراعا على جبهتين مستقلتين: المحافظة على ودعم الطرق التقليدية الأصلية الخاصة بكونهم السامى والتأقلم والتكيف السيكولوجى النفسى مع الطرق الحديثة الخاصة بالعالم الغربى. وفى مجتمع السامى المعاصر الموجود اليوم فإن أهمية وضرورة الطريقة التقليدية للحياة تتناقص وتحل الطرق الحديثة للمجتمع الغربى محلها. لكن دراستنا قد أوضحت بأنه على الرغم من الضغط القوى من العالم الخارجى على والدى السامى لكى

يتواءموا، فإن والدي السامي ما زالا يحاولان المحافظة على القيم والطرق القديمة الخاصة بثقافتهم. وقد لا يمكن تحقيق هذه المقاومة القوية والجهد المبذول للمحافظة على الممارسات والقيم الثقافية الخاصة بثقافتهم بدون صلابة واستقلالية السامي، وكذلك بدون الاستقلالية التي تم تعليمها وغرسها بواسطة رعاية وتربية الطفل من جانب الأجيال السابقة. وقد يكون في هذا تفسير لما أثبتته هذه القيم التقليدية من مقاومة شديدة للتغيير.

إلا أنه لا يمكن إعادة عقارب الساعة إلى الوراء. ويبدو أن الأساليب القديمة لاستفزاز ومناكفة الأطفال وتهديدهم بالكائنات غير الطبيعية (كائنات ما وراء الطبيعة) تمارس اليوم بدرجة أقل، كما أن عدم جدولة وعدم تنظيم تناول الطعام والنوم لم تعودا على نفس الدرجة من العمومية والانتشار التي كانت عليها في الأجيال السابقة. كما يقوم عدد أكبر من الوالدين الصغار بجعل أطفالهم ينامون في فراش مستقل خاص بهم وفي حجرة منفصلة، كما نصحوا من جانب "عيادة الطفل السليم". والسؤال المحوري الأساسي والخطير هو، كيفية التأقلم والتوافق مع الظروف الجديدة بدون فقد الشخص لهويته الثقافية وارتباطاته الخاصة.

وقد خلقت التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة في مجتمع السامي سياقاً بيئياً مختلفاً. وعلى الرغم من أن اللغة المستخدمة والتقاليد ونمط الحياة الذي يمارس داخل الأسرة الممتدة قد كونت المكونات السياقية الضرورية لدعم ممارسات محددة لرعاية الطفل وتربيته، فإن هذه الأشياء تضعفها الآن الطرق الحديثة للحياة.

(Javo et al., 2003),

ويفقد المجتمع القديم المغلق (Enclave) تماسكه والضبط الاجتماعي نظراً لأنه يستبدل بآخر، بناء اجتماعياً أكثر تعقيداً وأقل عيانية أو أكثر تجرداً تحكمه قيم

عديدة ومتنوعة. وهذا التحرك من مجتمع "بسيط" إلى مجتمع "أكثر تعقيدا" يؤثر تأثيرا جوهريا أساسيا على عملية التنشئة الاجتماعية (Hocm, 1978). بدون البناء الأصلي لمجتمعهم الذى جعل بالإمكان تحقيق الاستقلالية الكبيرة بل الموهلة ممكناً، فإن الحرية فى هذا السياق الجديد قد تتهاوى بسهولة أو تفقد أو تتحول إلى فوضى وعدم تقيد (Laissez – Faire) بل وقد تؤدي إلى الإهمال الوالدى (Neglect). وربما يؤدي وضع القيم الجديدة التى تؤيد القواعد الخارجية والضبط جنبا إلى جنب مع القيم التقليدية كذلك إلى التناقض وعدم الاتساق فى رعاية وتربية الطفل، مما يجعل تحقيق الاستقلالية الحقيقية أكثر صعوبة. وما زلنا لا نعرف وفى انتظار رؤية النتيجة النهائية لهذا الموقف الصعب، وإن كنا نأمل ونتعشم أن يتم تطوير أنماط والدية أكثر فاعلية نتيجة لهذا التغير والانتقال الثقافيين.

٣-٥-٤-٢ المقارنات مع الدراسات الأخرى حول الأقليات الأصلية الداخلية

تتسق النتائج الخاصة بدراستنا مع نتائج الدراسات الأخرى التى أجريت على الجماعات الأصلية الداخلية (Indigenous)، مثل الدراسات التى أجريت على "الإينوت: Inuit" فى أقصى شمال كندا، بالقطب الشمالى وجرينلاند (مواطنى ألاسكا الأصليين) والهنود الأمريكيين. فى دراستها الكيفية على الإينوت الكنديين وصفت برجس (Briggs, 1970, 1998) طرق رعاية أطفال الإينوت وتربيتهم بأنها طرقا متساهلة مشجعة على الاستقلالية وضبط النفس. وطبقا شانس (Chance, 1966) فإن خصائص طرق رعاية وتربية الطفل فى شمال ألاسكا كانت التساهل ومرونة الروتين وحدًا أدنى من القواعد وتحمل المسؤولية مبكرا. وقد استخدم التهديد بالكائنات غير الطبيعية (مثل الكائنات أو الناس الصغار) وإغاضة الطفل أو احتقاره أو إذلاله قليلا لضبط سلوك الطفل.

أما الطفل الذي أساء التصرف فقد عوقب بطريقة أشد، على الرغم من أن العقاب البدني كان نادراً نسبياً. وفي دراسته حول أطفال الهنود الأمريكيين "وجد لوك (Locke, 1992) أن الأطفال الأمريكيين الهنود شأنهم شأن أطفال الإينوت قد تم إعطاؤهم استقلالية كبيرة وسمح لهم بالاستطلاع والاستقلالية مبكراً في حياتهم. كما لم تفرض أى برامج أو نظم ثابتة لتناول الطعام أو النوم.

كما وصفت القيمة التي تعطى لاستقلال الطفل وضبطه لذاته بين الهنود الأمريكيين بواسطة سو وسو (Sue and Sue, 1990)

وتوصى هذه النتائج وتشير إلى أن الثقافات الأصلية (Native) أو الثقافات الخاصة بالمحليين والداخليين (Indigenous) الذين يعيشون داخل منطقة القطب (Circumpolar) لها خصائص عامة وأساسية في طرق رعاية وتربية الطفل، مثل منح الطفل حرية واستقلالية كبيرتين، وتشجيع الاستقلال وضبط النفس وعدم المواجهة والأنواع غير المباشرة بدرجة كبيرة من أساليب التهذيب. ويمكن التأمل بكون هذه النماذج المتشابهة من تنشئة الطفل قد تكون نتيجة للبيئات المتشابهة وطرق الحياة التي اشترك فيها هؤلاء الناس.

٣-٤-٥-٣ الفردية أو الجماعية أو الكلية في الثقافات الأصلية (المحلية)

يمكن لنموذج رعاية طفل السامي وتربيته أن يقدم تعليقاً مفيداً حول القضية الثقافية العامة، وهي قضية الفردية الجماعية أو الكلية. ويبدو أن هناك رأياً منتشرًا بدرجة كبيرة هو الرأي القائل بأن الجماعات الأصلية الداخلية (Indigenous) تؤيد بشكل عام قيمة المجتمع أكثر من قيمة الفرد، ومن ثم فإن هذه الجماعات ينظر لها على أنها ثقافات كلية أو جماعية. لكن هذا القول قد يكون مضللاً، على الأقل بالنسبة لثقافة السامي (Oskal, 1999) فالتراث الأنثروبولوجي

حول السامى وبشكل خاص حول الرعاة الجامعين (Reinder Herders) بجماعة السامى قد بين أن الاستقلالية الذاتية كانت القيمة المحورية، وأن نمط حياتهم القائم على الترحال (Nomadic) هو نمط حياة فردى إلى درجة بعيدة.

(Anderson 1978, Paine, 1970 ; Pelto, 1962).

ومن المثير والمهم أنه مبكراً ومن بداية الخمسينيات وجد بارى وتشايلد وبيكو، (Barry , Child and Pacon, 1959) أن القبائل التى تعيش فى حالة هجرة مستمرة (العاملين فى الصيد وجمع الأشياء، والتى لا يتوفر لها إلا مستوى منخفض من الطعام المجمع) تؤكد ممارسات رعاية الطفل وتربيته لديها على الصلابة (assertiveress) والاستقلال والإنجاز والاعتماد على الذات. ونتيجة لذلك فإن البالغين فى هذه المجتمعات يميلون لأن يكونوا واثقين فى أنفسهم (self – assured) ومستقلين ويميلون للمغامرة، وهو ما يتسق مع التوجه الأكثر فردية. على النقيض من ذلك وجدوا أنه فى المجتمعات المستقرة أو الراكدة (sedentary) (المجتمعات التى يتوفر لها تراكم ومخزون غذائى مرتفع نسبياً من الزراعة وتربية الحيوانات) أكدت ممارسات رعاية الطفل وتربيته على الامتثال (Compliance) والطاعة وتحمل المسؤولية. نتيجة لذلك كان البالغون بهذه المجتمعات أكثر ميلاً لأن يكونوا مجتهدين مثابرين ممتثلين ومحافظين، وهو ما يتسق مع توجه أكثر جماعية ويتوافق معه.

واليوم نجد أن مجتمع السامى من الرعاة ومن يجمعون الأشياء ما زال مصدراً للعمالة على نطاق صغير نسبياً، ولكنه ما زال يتمتع بتأثير قوى على الهوية والقيم وطريقة الحياة الخاصة بالسامى. وفى دراستنا كانت بعض السمات الأساسية لرعاية الطفل وتربيته فى جماعة السامى هى تأكيد الوالدين على استقلال الفرد والحرية، مع فرض عدد قليل من القواعد والنظم الخارجية. وكانت استقلالية أطفالهم تزيد عنها عند الأطفال النرويجيين.

وكان تعليم الأطفال الضبط الداخلى للذات وتدريبهم على أن يكونوا أكثر صلابة باستخدام طرق مثل المناكفة يمارس بشكل عام، وكثيرا من جانب الوالدين بجماعة السامى. بهذه الطريقة كان الطفل يشجع على أن يتخذ قراراته بنفسه بشأن الطريقة التى يتصرف بها، وأن يمتلك المبادرة الفردية للعمل وفقا لهذه القرارات. هذه الطرق لرعاية وتربية الطفل التى تأكدت فى دراستنا الكيفية المتعمقة حول قيم الوالدين (Javo et al., 2003) كانت متسقة ومتفقة مع السمات التى وجدت فى الثقافات الفردية.

ولكن القيم التى وجدت فى الثقافات الريفية الكلية مثل: التناغم داخل المجموعة، والتعاون على أساس العلاقات الحميمة المتبادلة بين الأفراد مع الحساسية المرتفعة للمؤشرات بين الأفراد، يمكن أن نجدها كذلك فى ثقافة السامى، وقد دمجت فى ممارسات رعاية وتربية أطفالهم وأصبحت جزءا منها. فى دراستنا كان الاتجاه القوى المتشدد لعائلات السامى نحو انفجار غضب الطفل وعدوانيته أو غيرته، واستخدامهم لطرق غير مباشرة بعيدة عن المواجهة للضبط وخفض الإحباطات والصراعات المباشرة تبين أن التناغم داخل الجماعة شىء مهم. كما أن الخصائص والسمات المحددة الخاصة بممارسات رعاية وتربية الأطفال التى وجدت فى الثقافات الكلية أو الجماعية، مثل الاتصال غير المباشر والاتصال البدنى لفترات طويلة بين الأم والطفل وممارسات التهذيب أو التأديب التى تؤكد على التعاطف مع مشاعر الآخرين الخاصة بطغيان وتجاوزات الطفل، واستخدام التهديدات مثل التهديد بالاستبعاد من الأسرة، جميعها يمكن أن نراها فى رعاية وتربية طفل السامى: النوم معاً لفترات طويلة كان يمارس بشكل عام، والتقنيات غير المباشرة أو الانفعالية للضبط مثل التهديد بإبعاد الطفل بعيداً، أو عدم حبه بعد ذلك قد استخدمت لتعليم وتطبيع الطفل اجتماعياً، مثل هذه السمات والخصائص الكلية أو الجماعية تتسق وتتوافق مع المجتمع السامى التقليدى الذى يتكون من كيانات اجتماعية صغيرة من المهاجرين تترابط ترابطاً كبيراً وتعتمد اعتماداً كبيراً على المسئوليات والمساهمات المتبادلة بين أعضائها لضمان البقاء.

وقد أيد التراث الحديث كون الفردية والكلية أو الجماعية لا توجد على الدوام بوصفها متناقضة عبر الثقافات أو أنها متناقضة ومتعارضة بالضرورة، سواء بين الأفراد أو عندما تتغير الأفراد والمجتمعات من طريقة للحياة إلى طريقة أخرى. (Brewer and Chen, 2007; Freeman, 1997).

والدراسة التي نوقشت أعلاه تؤيد هذا الموقف. وأحد التفسيرات المقبولة لنتائجنا هو؛ أنه بالنسبة للمجتمعات التي تصارع وتكافح من أجل البقاء في بيئات قاسية مجحفة، تكون الفردية والكلية أو الجمعية إستراتيجيتين ثقافيتين ضروريتين للبقاء. في مثل هذه البيئات يكون من المعقول استخدام كليتهما.

وجانب يلزم إعادة بحثه ودراسته هو كون معنى الأبنية الفردية أو الجماعية أو الكلية (I - C) قد يختلف اعتمادا على الثقافة والطبقة الاجتماعية. (Kagiticbasi , 1997 ; Kusserow, 2004)

فهذه الأبنية أو الكيانات ليست أبنية أو كيانات معقدة وليست ببساطة قضية إما هذا أو ذاك (either / or). وهناك احتياج لمزيد من التدقيق والتحديد للمفاهيم، وكذلك لإعادة فحص ودراسة الخصائص العامة التي تظل (I - C) (Overall) في المجتمعات المختلفة مثل الثقافات المحلية (Native)، الداخلية والأصلية (Indigenous). وتحتاج الأبنية أو الكيانات المعاصرة للإعادة والمراجعة أو التعديل للجماعات التي تختلف اختلافا كبيرا عن الثقافات الأساسية (Mainstream).

٣-٥-٤ ملاحظات ختامية

يمكن الاستنتاج بأن دراستنا قد بينت أن الرعاية والتربية الداخلية الأصلية (Indigenous) لأطفال السامي، وعلى الرغم من طول فترة التمثيل، تختلفان عن تلك الثقافة والرعاية الخاصة بالأغلبية النرويجية في كثير من الجوانب المهمة.

وقد وجد أن الأنماط تشبه تلك التي وردت من الدراسات الخاصة بالإثنيوت الأصليين (Native Inuit)، والهنود الأمريكيين. وقد يتم التوصل لنتائج مشابهة بين جماعات الأقليات الأخرى. ويدفعنا هذا إلى التأمل والتفكير حول الطريقة التي تؤثر بها المعايير والقيم الثقافية في أوقات الانتقال على ديناميات الأسرة، وكذلك على نمو وتطور الطفل وأمراض الطفولة النفسية. مثل هذه المعرفة قد تكون لها أهمية خاصة للمهنيين، وتساعدهم على فهم المآزق والصعوبات التي تواجه الجماعات الإثنية (العرقية) المختلفة التي تحاول التأقلم والتوافق مع كونها تعيش دائما تحت تأثير القيم الغربية الحديثة. بالإضافة إلى ذلك هناك احتياج لفهم نظم القيم الخاصة بالثقافة لكسى يمكن تطوير وتطبيق التدخلات الصحية الفاعلة بين مجتمع أطفال الأقليات.

- نقطة للمناقشة: ماذا بينت دراسة أسر السامى والأسر النرويجية التي وضعت أعلاه حول العلاقة بين نمط الحياة وسلوكيات رعاية وتربية الطفل؟

٦.٣ استنتاجات عامة

كما رأينا في هذا الفصل، فإن أهداف وممارسات رعاية وتربية الطفل تختلف اختلافا كبيرا عبر الثقافات المختلفة بينها. وتعتمد الفروق والاختلافات الثقافية الخاصة بالوالدين والتنشئة الاجتماعية للطفل بالدرجة الأولى على الطريقة التي يعرف بها الأفراد أنفسهم وعلاقتهم مع الآخرين، وبشكل خاص الجماعة التي ينتمون لها. ويعتمد صلب أو محور تعريف الذات في أغلب الثقافات الغربية على استقلالية الفرد وانفصاله عن الآخرين، وهو ما يطلق عليه أو يعبر عنه تصور الذاتى الاستقلالى أو الأيديوسنترزم: "Indepent self – constructual or Ideiocentrism" وعلى النقيض نجد في معظم الدول غير الغربية أن مفهوم الذات يعرف على أنه يعتمد في الأساس وبالدرجة الأولى على الانغماس (embeddedness) الاجتماعى

والتبادلية مع الآخرين الذين يكونون الداخليين في جماعتهم، ("Interdependent self – construal" or "allocentrism") إلا أنه توجد طرق عديدة مختلفة لكون البشر يكونون "أفرادًا منفصلين" وطرق عديدة ليكونوا "مغمورين منغمسين" في العلاقات الاجتماعية أو الجماعات. وتجيب ملاحظة أن العديد من الباحثين لمكون أو بناء الفردية أو الجماعية أو الكلية يعترفون حديثًا بمثل هذه الاختلافات الثقافية في المعاني بل إنهم قد أشاروا كذلك إلى تعدد الأبعاد، (Multidimensionality) في الاتجاهات والقيم والممارسات التي تكون هذا المكون أو البناء.

ويجب أن تأخذ رؤية رعاية وتربية الطفل من منظور ثقافي في الاعتبار المعنى الدقيق لمثل هذه التعددية. بالإضافة إلى ذلك، وكما سبق أن وضحنا في هذا الفصل، فإن هناك احتياجًا لمدخل متعدد المستويات في تصور رعاية وتربية الطفل، بما في ذلك الأبعاد الثقافية الأعراس والنماذج الثقافية وأهداف التنشئة الاجتماعية والنظريات الإثنو اللوالية، وكذلك الممارسات والسلوكيات الفردية للوالدين الخاصة برعاية وتربية الطفل. ونتمنى ونتعشم أن تيسر البحوث التي تجرى في المستقبل في المجتمعات غير الغربية فهما للآثار المعقدة للثقافة على رعاية الطفل، سواء عن طريق المفاهيم الثقافية الأكثر تطورًا والأكثر دقة، وكذلك عن طريق الدراسات التي تجرى حول تبادلية مثل هذه المفاهيم وأهداف التنشئة الاجتماعية ورعاية وتربية الطفل.

قراءات إضافية

- Bornstein, M.H. (1995). *Handbook of parenting, Vol. 2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Friedlmeier, W., Chakkarath, P., and Schwarz, B. (2005). *Culture and human development*. Sussex: Psychological Press.
- Javo, C., Ronning, J. A., and Heyerdahl, S. (2004). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 67-78.
- Kim, U., Triandis, C., Kagitçibasi, C., Choi, S.-C., and Yoon, G. (1994). *Individualism and collectivism. Theory, methods and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.

المراجع

- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Alliensmith, B.B. (1960). Expressive styles: II Directness with which anger is expressed. In D.R. Miller and G.S. Swanson (Eds), *Inner conflict and defence* (pp. 315–336). New York: Holt.
- Anderson, M. (1978). Saami ethnoecology: Resource management in Norwegian Lapland. Doctoral dissertation. Yale University: USA.
- Balto, A. (1997). *Sámi child-rearing in transition*. Oslo: Ad Notam, Gyidendal AS.
- Barry, H., Child, I.L., and Bacon, M.K. (1959). Relations of child training to subsistence economy. *American Anthropologist*, 61, 51–63.
- Bartz, K.W. and LeVine, E.S. (1978). Child-rearing by black parents: A description and comparison to Anglo and Chicano parents. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 709–719.
- Baumrind, D. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. Berkeley, CA: Developmental Psychology Monograph, 4(1 part 2).
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman and L.W. Hoffman (Eds), *Review of child development research Vol.1* (pp. 169–208). New York: Russell Sage Foundation.
- Benjet, C. and Kazdin, A.E. (2003). Spanking children: The controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review*, 23, 197–224.
- Berry, J.W. (1994). Ecology of individualism and collectivism. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S.-C. Choi, and G. Yoon (Eds), *Individualism and collectivism. Theory, method and applications* (pp. 77–84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berry, J.W. and Annis, R.C. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 382–406.
- Berry, J.W. and Sam, D. (1997). Acculturation and adaption. In J.W. Berry, M.H. Segall, and C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3. Social behavior and applications* Second Edition (pp. 291–326) Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L., and Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. London: Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1989). *The making and breaking of affectional bonds*. Routledge, London.
- Brewer, M.B. and Chen, Y. (2007). Where (who) are collectives in collectivism? Toward conceptual clarification of individualism and collectivism. *Psychological Review*, 114, 133–151.
- Briggs, J.L. (1970). *Never in anger. Portrait of an Eskimo family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Briggs, J.L. (1998). *Inuit morality play: The emotional education of a three-year-old*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bruhn, K. (1935). *Child-rearing of the Nordic nomads*. Helsingfors, Finland: Söderström.
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–149.
- Carlson, V. and Harwood, R. (2003). Attachment, culture, and the caregiving system: The cultural patterning of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs. *Infant Mental Health Journal*, 24, 53–73.
- Chance, N.A. (1966). *The Eskimo of North Alaska*. Holt, Rinehart & Winston, Inc: Fort Worth, Texas.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111–1119.
- Chao, R.K. (1995). Chinese and European American cultural models of the self, reflected in mothers' childrearing beliefs. *Ethos*, 23, 328–354.
- Chao, R.K. (2000). Cultural explanations for the role of parenting in the school success of Asian-American children. In R.D. Taylor and M.C. Wang (Eds), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 333–363). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Chao, R. (2001). Integrating culture and attachment. *American Psychologist*, 56, 822–823.
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R., and Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97–110.
- Chou, K.-L. (2000). Emotional autonomy and depression among Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 161–169.
- Dalgety-Gaitan, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perspective. In P.M. Greenfield and R.R. Cocking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 55–86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Bates, J.E., and Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among African-American and European-American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065–1072.
- Demant-Hatt, E. (1913). *With the Lapps in the highlands. The Lapps and their land*. Stockholm, Sweden: H.Lundbohm II.
- Dennis, T.A., Cole, P.M., Zahn-Waxler, C., and Mizuta, I. (2003). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and U.S. mother-preschool dyads. *Child Development*, 73, 1803–1817.
- Dettwyler, K.A. (1986). Infant feeding in Mali, West Africa: Variations in belief and practice. *Social Science and Medicine*, 23, 651–664.
- Dosanjh, J.S. and Ghuman, P.A.S. (1996). *Child-rearing in ethnic minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Feiring, C. and Taska, L.S. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 317–373). New York: John Wiley & Sons.
- Freeman, M.A. (1997). Demographic correlates of individualism and collectivism. A study of social values in Sri Lanka. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 321–341.
- Friedlmeier, W. and Trommsdorff, G. (1999). Emotion regulation in early childhood. A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 684–711.

- Garcia Coll, C., Meyer, E.C., and Brillion, L. (1995). Ethnic and minority parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 2 (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Georgas, J., Christakopoulou, S., Poortinga, Y.H., Angleitner, A., Goodwin, R., and Charalambous, N. (1997). The relationship of family bonds to family structure and function across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 303–320.
- Gershoff, E.T. (2002). Parental corporal punishment and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539–579.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., and De Klyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191–213.
- Greenfield, P.M. and Suzuki, L.K. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In W. Damon, I.E. Sigel, and K. A. Renninger (Eds), *Handbook of child psychology, child psychology in practice*, Vol. IV (pp. 1059–1109). New York: John Wiley & Sons.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., and Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–490.
- Greenfield, P.M. and Cocking, R.R. (Eds) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hackett, L. and Hackett, R. (1993). Parental ideas of normal and deviant child behavior. A comparison of two ethnic groups. *British Journal of Psychiatry*, 162, 353–357.
- Hackett, L. and Hackett, R. (1994). Child-rearing practices and psychiatric disorder in Gujarati and British children. *British Journal of Social Work*, 24, 191–202.
- Harkness, S. and Super, C.M. (1996). Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences. New York: The Guilford Press.
- Harkness, S., Super, C.M., and van Tijen, N. (2000). Individualism and the 'Western mind' reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. In W. Damon (Series Ed.), S. Harkness, C. Raeff, and C.M. Super (Vol. Eds), *New directions for child and adolescent development*, 87. *Variability in the social construction of the child* (pp. 23–39). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hoem, A. (1978). *Socialization*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Javo, C., Alapack, R., Rønning, J.A., and Heyerdahl, S. (2003). Parental values and ethnic identity in indigenous Sami families: A qualitative study. *Family Process*, 42, 151-164.
- Javo, C., Rønning, J.A., and Heyerdahl, S. (2004a). Child-rearing in an indigenous Sami population in Norway: A cross-cultural comparison of parental attitudes and expectations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 67-78.
- Javo, C., Rønning, J.A., Heyerdahl, S., and Rudmin, F.W. (2004b). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preschool children in northern Norway. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 8-18.
- Jose, P.E., Huntsinger, C.S., Huntsinger, P.R., and Liaw, F.-R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 677-702.
- Kagitçibasi, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 135-200). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M.H. Segall, and C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural Psychology* (Vol. 3) (pp. 1-47). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1-20.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288-311.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., et al. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories. A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 155-172.
- Keller, H., Papaligoura, Z., Kunsemuller, P., Voelker, S., Papaliou, C., Lohaus, A., et al. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 677-689.
- Kelley, M.L., Power, T.G., and Wimbush, D.D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development*, 63, 573-582.
- Kelley, M. and Tseng, H.-M. (1992). Cultural differences in child rearing: A comparison of immigrant Chinese and Caucasian American mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 444-455.

- Kim, U. (1994). Individualism and collectivism. Conceptual clarification and elaboration. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S.-C. Choi, and G. Yoon (Eds), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 19–40). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kitayama, S. (2002). Culture and basic psychological processes - toward a system view of culture: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128, 89–96.
- Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., and Larsen, J.T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at new look. *Psychological Science*, 14, 201–206.
- Kobayashi-Winata, H. and Power, T.G. (1989). Child-rearing and compliance – Japanese and American families in Houston. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 333–356.
- Kusserow, A. (2004). *American individualisms: Childrearing and social class in three neighbourhoods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development*, 46, 115–136.
- Kwak, K. and Berry, J.W. (2001). Generational differences in acculturation among Asian families in Canada: A comparison of Vietnamese, Korean, and East-Indian groups. *International Journal of Psychology*, 36, 152–162.
- Larzelere, R.E. (1994). Should the use of corporal punishment by parents be considered child abuse? No. In M.A. Mason and E. Gambrell (Eds), *Debating children's lives* (pp. 204–206, 217–218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lefley, H.P. (1976). Acculturation, child-rearing and self-esteem in two North American Indian tribes. *Ethos*, 4, 385–401.
- Lester, D. (1967). The relationship between discipline experiences and the expression of aggression. *American Anthropologist*, 69, 734–737.
- LeVine, R.A. (2004). Challenging expert knowledge: Findings from an African study of infant care and development. In U.P. Gielen and J.L. Roopnarine (Eds), *Childhood and adolescence: Cross-cultural perspectives and applications*. Westport, CT: Praeger.
- LeVine, R.A. and Norman, K. (2001). The infant's acquisition of culture: Early attachment re-examined in anthropological perspective. In C.C. Moore and H.F. Mathews (Eds), *The psychology of cultural experience* (pp. 83–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- LeVine, R., Dixon, S., LeVine S., Richman, A., Keefer, C., Leiderman, P.H., and Brazelton, T.B. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.

- Locke, D.C. (1992). *Increasing multicultural understanding. A comprehensive model*. Multicultural aspects of counseling, series 1. Newbury Park, CA: Sage.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683–697.
- McLeod, J.D., Kruttschnitt, C., and Dornfield, M. (1994). Does parenting explain the effects of structural conditions on children's antisocial behavior? A comparison of Blacks and Whites. *Social Forces*, 73, 575–604.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., and Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93–106.
- Mizuta, I., Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., and Hiruma, N. (1996). A cross-cultural study of preschoolers' attachment: Security and sensitivity in Japanese and U.S. dyads. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 141–159.
- Munroe, R.L. and Munroe, R.H. (1975). *Cross-cultural human development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Oskal, N. (1999). Culture and rights. In H. Eidheim (Ed.), *Sami and Norwegians: Themes in law, history and social anthropology* (pp. 141–166). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Oyserman, D., Coon, H.M., and Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 3–72.
- Paine, R. (1970). Lappish decisions, partnerships, information management and sanctions – a nomadic pastoral adaptation. *Ethnology*, 9, 52–67.
- Patterson, G.R. (1980). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45, 1–54.
- Pelto, P.J. (1962). *Individualism in Skolt Lapp Society*. Helsinki: Finnish Antiquities Society.
- Pettit, G.S., Bates, J.E., and Dodge, K.A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908–923.
- Phinney, J.S., Ong, A., and Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Child Development*, 71, 528–539.
- Querido, J.G., Warner, T.D., and Eyberg, S.M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 32, 272–277.
- Quinn, N. and Holland, D. (1987). Culture and cognition. In D. Holland and N. Quinn (Eds), *Cultural models in language and thought* (pp. 3–40). New York: Cambridge University Press.

- Raeff, C. (1997). Individuals in relationships: Cultural values, children's social interactions, and the development of an American individualistic self. *Developmental Review*, 17, 205–238.
- Rosenthal, D., Ranieri, N., and Klimidis, S. (1996). Vietnamese adolescents in Australia: Relationships between perceptions of self and parental values, intergenerational conflict, and gender dissatisfaction. *International Journal of Psychology*, 31, 81–91.
- Rothbaum, F. and Morelli, G. (2005). Attachment and culture: Bridging relativism and universalism. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, and B. Schwarz (Eds), *Culture and human development* (pp. 99–121). Sussex: Psychology Press.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., and Morelli, G. (2000). Attachment and culture. Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55, 1093–1104.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schwarz, B., Schäfermeier, E., and Trommsdorff, G. (2005). Relations between value orientations, child-rearing goals, and parenting: A comparison of German and South Korean mothers. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, and B. Schwarz (Eds), *Culture and human development* (pp. 203–230). Sussex: Psychological Press.
- Seitamo, L. (1991). *Psychological development in arctic cultures. A comparative study of Skolt Sami and Finnish children in the north of Finland within the frame of reference of ecological psychology*. Doctoral dissertation. Oulu, Finland: Department of Behavioral Sciences, University of Oulu.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J., and Lengua, L.J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17–29.
- Sue, D.W. and Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different. Theory & practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1993). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. In R.A. Pierce and M.A. Black (Eds), *Life-span development: A diversity reader* (pp. 61–77). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1995). Culture and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, Vol. 2 (pp. 211–234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Szapocznik, J. and Kurtines, W. (1993). Family psychology and cultural diversity. *American Psychologist*, 48, 400–407.

- Triandis, H.C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S.-C. Choi, and G. Yoon (Eds), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 41–51). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trommsdorff, G. and Friedlmeier, W. (1993). Control and responsiveness in Japanese and German mother-child interactions. *Early Development and Parenting*, 2, 65–78.
- Trommsdorff, G. and Kornadt H.-J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 271–306). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Ijzendoorn, M.H. and Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual determinants. In J. Cassidy and P.R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment theory and research* (pp. 713–734). New York: The Guildford Press.
- Wachs, T.D. (1992). *The nature of nurture*. Newbury Park, CA: Sage.
- Watson, P.J., Sherbak, J., and Morris, R.J. (1998). Irrational beliefs, individualism – collectivism, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 24, 173–179.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 4, 302–312.
- Wolf, A.W., Lozoff, B., Latz, S., and Paludetto, R. (1996). Parental theories in the management of young children's sleep in Japan, Italy, and the United States. In S. Harkness and C.M. Super (Eds), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* (pp. 364–385). New York: The Guilford Press.

الفصل الرابع

الحرمان الاجتماعي ونمو الطفل وتطوره

بقلم: جانيت إم إمبسون

٤-١- مقدمة

لقد ارتبط الحرمان الاجتماعي كثيرا بالفقر وانخفاض الوضع الاجتماعي الاقتصادي (SES). وقد كتب الشعراء وغيرهم لقرون عن الفقر باعتباره حالة محتقرة (Scorned). (Shakespeare, 1592) وموضعا للخجل (Farquhar, 1707)، (Shameful) وترتبط بالسرقة (Defoe, 1721)، "وشرطانا مهولاً" (Johnson, 1763) أو "أكبر وأعظم وأخطر الشياطين" (Shaw, 1907). ونظراً لأن الفقير يجد من الصعوبة المحافظة على قيمته، فإنه يمر بخبرة المعاناة الكبيرة وليس لديه أى أمل فى حياة أفضل.

"أيها الموت ! يا أعز صديق للرجل الفقير،

والأكثر عطفاً والأفضل

روبرت برونر - ١٧٨٦ - "لقد خلق الإنسان ليحزن ويشقى".

(Robert Bruner, 1786, "Man was born to mourn")

واليوم قد تعتدت المجتمعات الغربية، كما أن الفقر قد تم التغلب عليه سياسياً واقتصادياً بشكل خاص لخفض عدد الأطفال الذين يعيشون فى فقر، وقد كان أحد الأهداف المركزية المحورية والمهمة لحكومة العمال بالمملكة المتحدة هو؛ تقديم العمالة ورعاية الطفل وتحسين الفرص التربوية، ومن ثم تخفيض الحرمان الاجتماعي. ولكن كما سنرى فى هذا الفصل فإن الحقيقة هى، أنه حتى الآن فإن عدداً كبيراً من الأطفال ينمون فى فقر حتى فى أغنى دول العالم. ماذا يعنى هذا وماذا يترتب عليه من نتائج ومستتبعات فيما يتعلق بصحة الأطفال وعدم تحقق إمكانياتهم وطاقاتهم؟

والأضرار التي تقع في المراحل المبكرة للنمو والتطور غالباً ما تستمر وتؤثر على الأشخاص طوال حياتهم. وسوف يتم في هذا الفصل فحص ودراسة الأدلة المرتبطة بالآثار الممكنة للوضع الاجتماعي الاقتصادي المنخفض للأسرة، وأثر فقر الطفل على نموه وتطوره والوالدية والعلاقات المتبادلة في الأسرة ومع الجيران. ونظراً لأن الصعيد الأعظم من الأدلة الإمبريقية جاء من دراسات تمت في المجتمعات الغربية الصناعية، سيكون هذا هو المحور أو البؤرة الأساسية للمناقشة. وداخل كل ثقافة هناك مدى واسع من الفروق الفردية ومعظم الأطفال الذين ينمون في الفقر يكون نموهم نمواً طبيعياً (Bownan , 1994).

وقد قمت في هذا الفصل بتطوير بعض القضايا التي استطلعت في الفصل السابق حول التنوع والاختلاف الثقافي في التنشئة الاجتماعية، مركزاً بشكل أساسي على رعاية وتربية الطفل في ظروف الاحتياج والفقر.

ويبدأ الفصل بمناقشة للفروق بين الفقر المطلق والنسبي في مختلف المجتمعات عبر الكون، ثم يركز بعد ذلك على الفقر النسبي في المجتمع الغربي الذي يتوفر حوله كم مهول من البحوث. وقد أشير للمجموعة الكبيرة من الناس الذين يعيشون في فقر بالولايات المتحدة والمملكة المتحدة على أنها ثقافة فرعية محددة في مجتمع لها طرق عامة مشتركة في السلوك والدافعية والطموحات وترتبط بالإثنية (العرقية)، وتوجد مع بعض العائلات في الأشكال المختلفة من الحرمان الاجتماعي. وتناقش مثل هذه الآراء لأولئك الذين يعيشون في فقر مناقشة نقدية. كما تناقش كذلك حياة الأطفال الذين ينمون في الفقر على ضوء وجهة النظر الإيكولوجية لبرونفنبرينر لعام ١٩٧٩ حول النمو.

(Bronfenbrenner's Ecological View of Development , 1979)

وكذلك بوصفها "محراب نمو معين، (A Particular Developmental Niche) كما يقدم عرضاً نقدياً للأدلة الإمبريقية التي تكشف وتدلل على علاقة محتملة للفقر مع نتائج ومستتبعات مختلفة بما في ذلك النمو والتطور المعرفين والتربوي والاجتماعي والانفعالي، وكذلك النمو البدني والصحة العقلية. وتقترح عدة أسباب

للإنجازات المختلفة في الجماعات الاجتماعية المختلفة مع الاعتراف بالاختلافات الواسعة في النتائج عند الأطفال داخل مجموعة اجتماعية بعينها. على سبيل المثال الاختلافات والتنوع بداخل وبين المجموعات الاجتماعية في تقدم نمو وتطور الأطفال قد تنتج من الفروق في عدد من العوامل منها، نمط أو أسلوب الحياة وإمكانية الوصول للمصادر والإمكانيات، صمود الأطفال الأفراد وتحملهم، وبناء البيئات المنزلية وخصائصها الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك قد ترتبط عوامل مثل الضغوط عند الوالدين التي تزداد احتمالات وجودها في الظروف غير الملائمة وظروف الحرمان، مع نتائج ومستتبعات مثل عدم التوافق الزوجي أو الانفصال، (Marital discord) اضطراب الأداء السيكولوجي (النفسي) وعدم المشاركة أو المشاركة القليلة في مساعدة الأطفال في المطالب والاحتياجات التربوية. وقد وجد أن ظروف الحياة الضاغطة ترتبط مع الصعوبات في الأداء العام للوالدين، كما يمكن أن تؤثر معتقدات الوالدين وممارساتهم وتكون لها آثار سلبية تالية على باقي أعضاء الأسرة.

(Empson and McGlaughlin, 1979)

إلا أن بعض الوالدين يتصدون تصدياً جيداً مع ظروف حرمان وصعوبات مشابهة، ويتطور أطفالهم وينمون بصورة طيبة، وتناقش العمليات المتضمنة والداخلية في الصمود والصلابة وكذلك في الاستعداد للتأثر بالظروف الصعبة من جانب كل من الأطفال والوالدين.

٤-٢ الثقافات الفرعية للحرمان الاجتماعي

٤-٢-١ ما الثقافات الفرعية في المجتمع؟

يمكن أن تعرف الثقافة باختصار على أنها "الطريقة المشتركة للحياة لمجموعة من البشر".

(Berry, Poortinga, Segall and Dasen, 2002, p. 2).

والجماعات التى تكون وتشكل محور وبؤرة هذا الفصل هى الجماعات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا بالمقارنة مع باقى المجتمع، فى سياق الدول الغربية. وقد إعتبر وصف لويس (Lewis, 1966) تلك الجماعات على أنها تكون ثقافات فرعية بداخل المجتمع الأكبر: وقد تحتوى على جماعات فرعية أخرى، على سبيل المثال إثنيات أو عرقيات مختلفة. (Different Ethnicities). وقد أصبح من المعتاد أن نجد اليوم فى المجتمعات الغربية جماعات إثنو ثقافية مختلفة تعيش فى تقارب شديد، وبشكل خاص داخل الطبقات الأفقر فى المجتمع، وهذه الجماعات سوف تتفاعل وتغير اتجاهاتها وقيمها ومعتقداتها وسلوكياتها وهم يتأقلمون على العيش معا. وقد وصفت الأشكال المختلفة لانتقال الثقافة (Cultural Transmission) - الإكساب ثقافة مغايرة وعدم الإكساب ثقافة مغايرة أو اكساب الثقافة وفقد الثقافة Enculturation and Acculturation - فى الفصول السابقة. والطبيعة التبادلية (Reciprocal) لهذه العمليات هى الطبيعة التى يمكن للفرد عن طريقها أن يؤثر على طبيعة الاكتساب وأن يتأثر كذلك بالثقافة أو الثقافات التى يتعرض لها ويواجهها. وهناك مكون رأسى للانتقال، من البالغ للطفل، ويعمل هذا فى الاتجاه العكسى كذلك، حيث إن الطفل يؤثر فى البالغ كذلك، وهو فى المعتاد الوالد.

(Sameroff and Chandler, 1975)

وتقدم دراسة الحالة (١) مثالا للطريقة التى يمكن لذهاب الأطفال للمدرسة أن يؤثر على مهارات القراءة عند والديهم.

دراسة الحالة (١): مشاركة الوالدين في تعليم الأطفال

تأتى الأمثلة التى توضح تأثير الأطفال على الوالدين من الذهاب إلى المدرسة، حيث يؤكد تمام التأكيد على ضرورة قراءة الأطفال الصغار مع الوالدين بالمنزل بوصفه نشاطا مرغوبا فيه فى النظام التعليمى بالمملكة المتحدة. ونتيجة لقضاء الوقت فى هذا النشاط وعلى أساس منتظم، قد تتحسن مهارات اللغة الإنجليزية عند الذين لا تكون اللغة الإنجليزية هى اللغة الأولى لهم، ويتشجعون على القراءة باللغة الإنجليزية لفترات أطول. والوالدان اللذان لا يستطيعان القراءة قد يتشجعان باعتبارهما بالغين على التعليم حتى يمكنهم مساعدة أطفالهما فى الأعمال المدرسية.

وهناك كذلك مكون أفقى يتضمن التأثير المتبادل مع زملائهم وإخوتهم.

(See Berry et al., 2002).

مرة أخرى توجد أمثلة عديدة فى الحياة اليومية حول الطريقة التى يكتسب بها الأطفال المعايير الاجتماعية والسلوكية الخاصة بمجموعة أصدقائهم، مثل الملابس التى يرتدونها والأنشطة الترفيهية، فريق كرة القدم الذى يشجعونه وعضوية العصابة (gang) وحمل السكاكين. وتشكل ظروف التنشئة الاجتماعية وممارسات التنشئة الاجتماعية ونجاح أو عدم نجاح النتائج بالنسبة للأطفال والأسر فى حالة الفقر والحرمان الاجتماعى، بؤرة ومحور الدراسات والبحوث التى تعرض هنا. والنموذج الثقافى الأساسى الذى يستخدم لتحقيق التكامل بين نتائج الدراسات هو نموذج برونفينبرينر، (Bronfenbrenner's , 1979 and Subsequently).

وبالنسبة للجماعات الفرعية المختلفة في المجتمع فإن نظم برونفينبرينر للتحليل (Systems Analysis) يمكن أن تفسر الطريقة التي يمكن أن يتأثر بها الأطفال الذين ينمون داخل نفس المجتمع بطرق مختلفة لكون المؤثرات المتعددة يتم تصنيفها من خلال سياقات وأشخاص وعلاقات مختلفة في النظم الأخرى.

لذلك فإن التنشئة الاجتماعية للأطفال ستختلف اختلافا كبيرا في المواقف والأسر المختلفة. ويطلق على كثير من المجتمعات اليوم مصطلح "المجتمعات متعددة الثقافات: Culturally Plural"، وهي المجتمعات التي "تسكن فيها مجموعة من الجماعات الثقافية المختلفة معا داخل إطار اجتماعي وسياسي مشترك".

(Skelton and Allen, 1999), (Berry et al., 2002, p. 346).

وفي المعتاد تعتبر الجماعات المختلفة داخل المجتمعات المتعددة (Plural) على أنها جماعات تعرف بواسطة الإثنية (العرقية) أو الديانة، ولكن هناك كذلك جماعات فرعية تعرف بواسطة وضعهم الاجتماعي وطريقة حياتهم أو الثقافة الفرعية الخاصة بها.

فالثقافة الفرعية تصف وتميز جماعة داخل مجتمع زكون لها مجموعة من العادات والاتجاهات والقيم المشتركة: وهي جماعة متميزة داخل جماعة ثقافية أكبر، والتي يمكنها قبول أو رفض قيم الجماعة الأكبر.

(Harris and Hodges, 1983).

مثل هذه الجماعة يمكن أن تنظم حول نشاط أو مهنة أو عمر أو مكانة أو خلفية إثنية أو عنصر أو دين مشترك أو أي ظرف اجتماعي موحد آخر. وتكون السمة المميزة لأعضاء جماعة ثقافية فرعية هي، كونهم تكون لديهم سلوكيات أو معتقدات مميزة ومتميزة عن تلك التي توجد لدى الثقافة السائدة (Main Stream).

٤-٢-٢ الفقر باعتباره ثقافة فرعية

عندما يصنف الناس على أساس مستواهم أو وضعهم الاجتماعي والاقتصادي (SES) فإنه يمكن التعرف على الطبقات الاجتماعية التي تنتمي لها جماعات من الناس وضعت عليهم علامة (Labelled) على أساس تعليمهم، وظيفتهم وراثتهم أو دخلهم. ويعيش أعضاء أدنى الطبقات الاجتماعية أساسا وفي الغالب في ظروف الفقر التي وصفت بواسطة لويس (Lewis, 1966) على أن لها ثقافتها الخاصة "ثقافة الفقر".

وتتصف هذه الثقافة بسلوكيات واتجاهات ومعتقدات محددة وعامة ومشاركة مع "المحارب النمائي للفقر: The Developmental niche of Poverty"، وقد تحدث هذه الثقافة في مدى من المواقف المختلفة عبر المجتمعات والشعوب المختلفة. كما يمكن أن تكون لهذه الثقافة تنوعات واختلافات نظرا لكونها تتداخل مع الثقافات الفرعية الأخرى، مثل تلك الثقافات الخاصة بالجماعات الإثنية أو العرقية المختلفة. وفي الحقيقة نجد في المملكة المتحدة أن أولئك الذين يعيشون في فقر طويل الأجل ترجع أصولهم في الغالب لجماعات عنصرية غير محلية غير أصلية (Non- Indigenous) أكثر من رجوعهم لجماعة القوقاز (Caucasian) أو المحليين الأصليين. وهناك بطبيعة الحال سلوكيات واتجاهات ومعتقدات مختلفة ومتنوعة يكشف عنها الأفراد والأسر داخل كل جماعة اجتماعية بما في ذلك تلك التي يكون دخلها عند الحد الأدنى وتعيش في فقر. كما سيكون هناك كذلك تداخل كبير بين التصورات وطريقة الحياة الخاصة بالأفراد الفقراء وأولئك الذين يكونون أفضل حالا وميسورين، في مجتمع ما. لذلك فإن مفهوم "ثقافة الفقر" مفهوم محدود في تطبيقاته الآن عما كان عليه في أيام لويس (Lewis)، على الرغم من أنه باعتباره مفهوماً قد قاوم وعاش وبشكل خاص في التربية (Pather, 2000).

- نقطة للمناقشة: هل تعتقد أن مفهوم "ثقافة الفقراء"، "Culture of Poverty"

أية صدق واستخدام اليوم؟

غالبا ما يكون لدى الناس الذين يعيشون فى فقر حاجات ورغبات وأهداف وطموحات تشبه تلك التى تكون لدى من يعيشون فى ظروف أكثر رفاهية ورخاء وراحة، وإن كانت عند مستوى مختلف، كما يكون لديهم ارتباط مع أو وجود مع المجتمع السائد. (Mainstream) على سبيل المثال، وجد شروبشاير وميدلتون فى ١٩٩٩، (Shropshire and Middleton, 1999).

إن الأطفال الفقراء يتكون لديهم طموحات وظيفية أقل ويطالبون بهدايا أقل ثمنا لأعياد ميلادهم وأعياد الكريسماس، وذلك لأن لديهم فهما واقعيًا لاحتمالات أن تتحقق أهدافهم ورغباتهم. ويعنى هذا أنهم قد تأقلموا نفسيا مع الظروف الخاصة بحياتهم والطريقة التى تؤثر بها هذه الظروف على احتمالات مستقبلهم باعتبارهم بالغين. على الرغم من ذلك ومن معرفتنا بأن الأفراد الذين يعيشون فى فقر يدركون بالضرورة ويعرفون عن طريق وسائل الاتصال والاتصال الشخصى مع الآخرين، السلع والإمكانات المادية التى تتوفر للآخرين، هذا التفاوت بين فرصهم وفرص الآخرين ومصادرهم ومصادر الآخرين، وما يمتلكون سيكون فى الغالب مصدرا للضغط (Stressful). كما سيأتى الضغط الذى يشعر به أولئك الذين يعيشون فى فقر من مصادر أخرى مثل أحداث الحياة السلبية، الضغط المزمن والمشاحنات والمشكلات اليومية، ولكن الصدى الخاص الذى ينتج عن الفرق بين طريقة حياتهم وتوقعات المستقبل الخاص بهم، وتلك التى تخص الجماعات الاجتماعية الأخرى هو الذى يولد ضغطا يشبه ذلك الذى أطلق عليه آل - إيساو وتوسيجنانت (Al - Issa and Tousignant, 1997) اسم "الضغط الخاص بتعلم الثقافة، (Acculturative Stress)، ويرتبط هذا النوع من الضغط مع المشكلات الشخصية

مثل القلق المرضى وفقد الأمل والاكتئاب والمرضى النفسي والصعوبات الاجتماعية، مثل عدم القدرة على الانضمام للأنشطة الاجتماعية والمشاركة فيها أو الاستفادة من الخدمات. وسوف تناقش فيما يلي الضغوط العديدة في حياة الناس الذين يعيشون في فقر.

٣.٤ الفقر والحرمان الاجتماعي

٤-٣-١ الفقر في الدول المتقدمة والنامية

لقد عرف الفقر تعريفا مطلقا (باستخدام ألفاظ مطلقة) وتعريفا نسبيا (باستخدام ألفاظ نسبية). ولا يكون لدى أولئك الذين يعيشون في فقر مطلق سوى مصادر وإمكانات (Resources) (مادية واجتماعية) محدودة لدرجة تجعلهم مستبعدين وخارج نطاق الحد الأدنى المقبول لأسلوب الحياة المقبول في المجتمع الذي ينتمون له. (E.E.C., 1985) وهم يعيشون تحت خط الفقر الذي يحدد حداً أدنى لمستوى الدخل الذي يعتبر كل من يقع أسفله رسمياً شخصاً فاقداً للمقومات الكافية للبقاء. ويعيش أكثر من ثلث أطفال "الدول النامية" (٣٧٪ أي ٦٧٤ مليوناً) في فقر مطلق. وتحدد الدول المختلفة خط الفقر الخاص بها وتحدده في المعتاد وفقاً للأعراف الدولية.

وبالنسبة لأفقر الدول، التي تقع في المعتاد في النصف الجنوبي للكرة الأرضية يعتبر العيش على أقل من دولار أمريكي أو دولارين يومياً هو الفقر المطلق. أما خط الفقر بالنسبة للدول ذات الدخل المتوسط فهو) ٤ دولارات أمريكية. وعلى أساس عدة مؤشرات لفقر الطفل، فإن أكثر المناطق فقراً هي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، (Gordon, Nandy, Pantzis, et al. 2003).

حيث يعيش ٦٥٪ من الأطفال في فقر مطلق، لذلك فهي حالة معيارية للعيش فيها. ولا يتوفر لهؤلاء الأطفال إمكانية الحصول على مياه نقية آمنة ولا إسكان كاف أو تعليم كما أنهم في الغالب سيكونون أكثر ميلا واستعدادا لسوء التغذية، كما أن نمو ٤٠٪ منهم كان متوقفا أو معطلا (Stunted) وتبلغ نسبة توقع العيش والحياة ٤٨٪. (Save the Children, 2000) وتوضح دراسة الحالة (٢) ما يمكن أن يلاحظه زائر من دولة صناعية كبرى أكثر وفرة وثراء.

دراسة الحالة (٢): الفقر في مدينة أفريقية

غالبا ما يصدّم الزائرون للدول الأفريقية جنوب الصحراء بالمؤشرات والشواهد العديدة للفقر التي تميز الصعيد الأعظم من هذه المنطقة. وفي زيارة حديثة لزامبيا مررت وشاهدت كثيرا من الأشخاص الفقراء، من الريف والحضر، وكان فقراء الحضر يعيشون في مجتمعات كبيرة من الأكواخ (Shanty) على أطراف العاصمة لوساكا. وكانت المنازل المتهدمة أو الآيلة للسقوط والمبنية من الحديد المقلوب أو المضلع والأكياس غير كافية على الإطلاق لمنع دخول الأمطار، ولم تكن هناك مياه جارية ولا كهرباء. كما لم يكن يتوفر بالمنطقة على الإطلاق فرص عمل رسمية أو الخدمات مثل المدارس والعيادات الطبية والمحال. وكان الأطفال يلعبون في أماكن قذرة بين الأكشاك التي كانت هي منازلهم. وقد قام الأطفال الصغار (غالبا دون العاشرة من العمر) باستخدامات ابتكارية للمواد المتوفرة - مثل صناديق الكرتون والأسلاك المرنة - ليلعبوا بهذه الأشياء في مدى كبير من الألعاب.

وفى نفس الوقت كان الأشخاص الذين عاشوا فى هذه الظروف أقوياء فى العمل، فى الأغلب العمل فى الأعمال والمهن غير الرسمية مثل عمل الأشياء وبيع السلع والعمل بالخدمات، وقد ضمت مثل هذه الأنشطة كلاً من البالغين وبعض الأطفال الكبار الذين كشفوا عن إجابة وإتقان لعملهم وحرفهم.

تعتبر زامبيا ممثلاً للدول الأفريقية جنوب الصحراء على أساس عدة خصائص، إحداها أن لديها أعلى معدلات الحرمان الشديدة فيما يتعلق بغياب المأوى والنظافة (أكثر من نصف الأطفال) (Gordon, et al., 2003) والحاجات الإنسانية الأخرى التى تستخدم كمؤشرات للحرمان هى المعلومات والمياه والطعام والتعليم.

أما فى المملكة المتحدة والدول الغربية الأخرى فيزداد احتمال أن تكون خبرة الفقر بالنسبة للأطفال هى خبرة الفقر النسبى. ويشير الفقر النسبى إلى "الحرمان النسبى" عندما يفتقد الأطفال المصادر والإمكانيات اللازمة للحصول على أنواع الوجبات والمشاركة فى الأنشطة، وأن تتوفر لهم ظروف الحياة والإمكانيات التى تعتبر معتادة فى المجتمع الذى ينتمون له (Townsend, 1979, p. 31).

كما أشارت الأمم المتحدة كذلك إلى أن الدخل المنخفض هو كذلك مهم ولكن تعريف الفقر يضم كذلك افتقار أو عدم الوصول للخدمات. (U.N., 1995)، وقد حددت إدارة الأمن الاجتماعى بالمملكة المتحدة (Department of Social Security, 1999) قوائم بفرص الحياة التى لا يحصل عليها ويحرم منها أولئك الذين يعيشون فى الفقر كما يلى:

- أن يعمل.

- أن يتعلم.

- أن يعيش في صحة ونجاح وإنجاز.
 - أن يعيش سنوات المعاش في أمان.
 - توفر دخلاً كافياً (ومصادر مادية).
 - الحصول على خدمات صحية ذات جودة صحية وتربوية وخاصة بالإسكان.
 - نوعية وجودة البيئة المحلية.
- ويؤثر جميع ما سبق على نوعية الحياة ورفاهية الأسر والأطفال الذين يمثلون تمثيلاً كبيراً في المجتمع الذي يعيش في فقر.

دراسة الحالة (٣): الفقر في مدينة بالملكة المتحدة

في السبعينيات شاركت في مشروع بحثي في إحدى مدن شمال إنجلترا، وهو المشروع الذي تصدى لدراسة تفاعل الطفل والأم ونمو وتطور الطفل في الأسر المحرومة، وكان نصفهم على الأقل يعيشون في فقر نسبي على أساس دخولهم. وعلى الرغم من أنه بالنسبة لكثير من هذه الأسر كانت ظروف منازلهم غير كافية، حيث كانوا مزدحمين بشدة والتدفئة كانت منخفضة مع انخفاض التهوية وزيادة الرطوبة، كانوا جميعاً يتمتعون بتوفر مياه جارية عذبة ودورة مياه ومصدر للمياه الساخنة، حتى وإن كانوا لا يستطيعون استخدام المياه الساخنة كثيراً بسبب تكلفتها. وقد تم إسكان بعض الأسر التي لم يكن لديها مسكن في إسكان مؤقت. وكانت جميع الأسر تستطيع تحمل تكاليف الأطعمة الأساسية

وإن كانوا محرومين بسبب دخولهم من الحصول على وجبات متنوعة ومثيرة، كما كان كثير من البالغين يعانون من السمنة وزيادة الوزن، وكانت تتوفر لجميع الأسر فرصة تعليم أطفالهم الأكبر، ولكن المدارس التي كانوا يذهبون لها كانت مدارس ذات سمعة منخفضة أو سيئة كما لم تتوفر لهم أية إمكانيات للاختيار. وكان كثير من الأطفال يعانون من حالات صحية مزمنة مثل الأزمات الربوية، وهي المشكلات التي يمكن إرجاعها لظروف حياتهم، وكان كثير من الوالدين، الذين كانت البطالة بالنسبة لهم واقعاً وحقيقة أو تهديداً محتملاً، يعانون من القلق والاكتئاب أو أية حالات ومشكلات أخرى ترتبط بالظروف الضاغطة. وكانت الظروف المادية والنفسية للمناطق المجاورة التي عاشت فيها هذه الأسر لم تتغير تغيراً ملحوظاً خلال الثلاثين عاماً التي انقضت من ذلك الوقت إلى الآن.

ويوضح المثال السابق عن بريطانيا (المملكة المتحدة) وهي واحدة من أغنى دول العالم، أن معدلات الفقر لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بمرحلة النمو الاقتصادي لدولة ما، ولكنه يعتمد كذلك على عوامل أخرى مثل قيم المجتمع. ومن المستحيل أن نقارن مباشرة ما يعنيه الفقر في الدول المتقدمة والنامية. ففي العالم النامي، يوصف الفقر على أنه حرمان شديد من الحاجة الإنسانية الأساسية للسكن والنظافة والمعلومات والماء والطعام والصحة والتعليم. أما في الدول المتقدمة فيقدر الفقر بالرجوع إلى خط الفقر بالولايات المتحدة، مع ضرورة توفر دخل محدد للإنفاق على الاحتياجات الأساسية في الحياة، والذي بلغ في عام ٢٠٠٧ نحو ١٥,٠٠٠ جنيه إسترليني بالمملكة المتحدة لأسرة تتكون أربعة أشخاص.

وفى أغنى الدول تتراوح نسبة الأطفال الذين يعيشون فقراً مطلقاً ما بين ١٥٪ (١٩٩٧) فى الولايات المتحدة إلى ما يزيد قليلا على ٢٪ فى لكسمبورج (فى عام ١٩٩٤).

(Smeeding, Rainwater, Burbless, 2000).

ويميل الباحثون الذين يدرسون هذا الموضوع فى الدول المتقدمة إلى دراسة الأطفال الذين يعيشون فى فقر نسبى أكثر من دراستهم للأطفال الذين يعيشون فى فقر مطلق. لهذا السبب وعلى هذا الأساس هناك عدد من الأطفال الذين يعيشون فى فقر نسبى يزيد كثيرا على عدد من يعيشون فى فقر مطلق، لدرجة أن العدد الكلى للأطفال الذين يعيشون فى فقر فى المملكة المتحدة فى عامى ١٩٩٨/ ١٩٩٩ كان واحداً من كل ثلاثة.

(Harper and Marcus, 1999).

ويركز هذا الفصل على الأطفال الذين ينمون فى ظروف الفقر النسبى ولذلك فهو يعتمد أساسا على الأدلة الإمبريقية العملية التى تم التوصل لها فى الدول الغربية.

٤-٣-٢ الفقر والمكانة الإثنية (العرقية) للأقليات

يميل الوضع أو المكانة الإثنية (العرقية) للأقليات فى الدول الغربية للارتباط مع معدلات مرتفعة من الفقر، على سبيل المثال يعانى أطفال جماعات الأقليات العرقية (الإثنية) فى بريطانيا من معدلات شديدة الارتفاع من الفقر. (Ridge, 2002) وبشكل خاص نجد أن فرص عيش الأطفال الباكستانيين والبنجلاديش فى الفقر تكون فرصا شديدة الارتفاع. وقد وجد مسح إمكانيات

ومصادر الأسر (Family Resource Survey) (Adelman and Bradshaw, 1998) أن ٨٠٪ من هؤلاء الأطفال قد عاشوا عند مستوى يقل عن ٥٠٪ من خط الفقر الخاص بمتوسط الدخل وذلك بعد خصم تكاليف السكن. وقد وجد أن احتمالات أن يعيش الأطفال الكاريبيون السود والباكستانيون في ظروف الحرمان الشديد، قد بلغت ثلاثة أضعاف احتمالات الأطفال البيض، بينما بلغت في حالة الأطفال البنجلاديش خمسة أضعاف.

(Census Analysis Using Sample Amonymised Records, Moore, 2000).

وقد وجد بلات (Platt, 2000) أن عمق الفقر الذي عاش فيه أطفال الأقليات الإثنية (العرقية) قد زاد كثيرا على الأطفال البريطانيين البيض. ومن ناحية أخرى، كان الأطفال البيض أكثر ميلا لأن يخبروا الفقر لفترات طويلة. لذلك فبالنسبة لأطفال أسر الأقليات الإثنية (العرقية) بالمملكة المتحدة تزداد احتمالات التعرض لمخاطر ومغامرات النمو والتطور المرتبطة مع الفقر عن الاحتمالات في حالة الأسر البريطانية.

وتعمل عدة عوامل معا للوصول لهذا الموقف وهي:

- البطالة وانخفاض الدخل عند العمل (Ridge, 2000).

- كبر حجم الأسرة (Department for Work and Pensions, 2001).

- وضع أسر الوالد الواحد، (One – Parent Family Status).

والعاملان الأولان هما المساهمان الأساسيان لحياة الفقر عند هذه الأسر. وإذا كانت الأسر هي الجيل الأول من المهاجرين لهذه الدولة، فإن احتمالات تلقيهم للدعم المادي من الأسرة الممتدة التي تعيش في بلادهم الأصلية تكون قليلة. بل يكون من الممكن والمحتمل كذلك أن يرسل من يفيمون بالمملكة المتحدة شأنهم شأن من

يقيمون بالدول الغربية الأخرى ما يستطيعون من الأموال لأسرهم التي تعيش في بلدهم الأصلي. وتبين الأرقام التي نشرها مكتب السكان والمسوح، (Office of Population censuses and surveys (OPCS))، والتي غطت الفترة من ١٩٨٧ إلى ١٩٨٩ (OPCS, 1991)، أن العامل الثالث (وضع الأسرة ذات الوالد الواحد). كان أقل كثيرا في الأسر بالجماعات الآسيوية عن البيض، ولكنه كان أعلى بكثير عند أهل جزر الهند الغربية، (West Indian) (٤٩٪) والأفارقة (٣٠٪) عنه عند البيض ١٥٪، ولا تزداد فرص أن يعيش أطفال الأسر بجزر الهند الغربية والأفارقة مع أسرة الوالد الواحد فقط، إنما تزداد كذلك فرصة أن يكون الوالد الواحد أمًا غير متزوجة أكثر من فرص أن تكون أمًا مطلقة أو منفصلة، ولذلك تزداد احتمالات عدم قدرتها على الحصول على دخل بالإضافة لما تحصل عليه من إعانات. ونظرًا لكون بروفيل العمر بجماعات الأقليات الإثنية (العرقية) يقل عنه بجماعات البيض لذلك سيؤثر تحديد وتقليص الفائدة للأشخاص الأصغر على الجماعات الإثنية (العرقية) بفائدة تزيد على الأضرار. كما أن الأسر بجزر الهند الغربية شأنهم شأن الأسر الآسيوية تميل لأن تكون أسرًا كبيرة العدد، وهو ما يزيد من احتمالات فقر هذه الأسر الكبيرة بجماعات الأقليات الإثنية (العرقية).

(Amin and Oppenheim, 1992).

وبشكل عام إذن، من الواضح أن الصعوبات التي تواجه في المجتمعات منخفضة الدخل ستكون جزءًا من حياة جماعات الأقليات الإثنية (العرقية) بدرجة تزيد وتنفوق على الشعب الأبيض الأصلي في بريطانيا.

كما يعاني أعضاء جماعات الأقليات الإثنية (العرقية) كذلك من مشكلات صحية أكثر، وهي مشكلات قد تكون مرتبطة بالفقر أو غير مرتبطة به. من بين هذه المشكلات ولادة أجنة ميتة، وزيادة معدل وفيات الأطفال الرضع.

(OPCS, 1992) وزيادة معدلات الوفيات نتيجة لأمراض معدية معينة وأمراض القلب وتليف الكبد.

(Marmot, Adelstein and Bulusu, 1984).

إلا أن هذه الأرقام قد اعتمدت على المهاجرين الذين لم يولدوا في بريطانيا. بالإضافة إلى ذلك فإن الرعاية الصحية تشكل حلاً وسطاً مع هذه الجماعات بسبب انخفاض أولوية الفحص المبكر (Screening) والعروض المشجعة بالمراكز الصحية، هذا بالإضافة إلى انخفاض أو عدم توفر خدمات الترجمة والجهل بالعوامل التي تؤثر على الصحة مثل التغذية والوجبات أو المعتقدات الصحية (المتعلقة بالصحة) (Fenton, 1989) بالإضافة إلى ذلك هناك التمسك بالسلوكيات التقليدية الخاصة ببلد الأصل، على سبيل المثال قد تؤدي الوجبات التي تتناولها الأسر الآسيوية إلى غياب فيتامين (د، D) بالمملكة المتحدة (التي يقل بها ظهور الشمس عن الهند وبنجلاديش وباكستان) وهذا يرتبط مع أمراض وأزمات القلب (Ischoemic) ومرض السكر والسل وشلل الأطفال (Rickets) (Shaw and Pal, 2002)

٤.٤ آثار الفقر على الأطفال

للفقر آثار ضارة على كثير من الأطفال، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كما تنقل بالآثار على والديهم. وقد تنتج الآثار المباشرة على صحة الأطفال عن عدم كفاية الوجبات، السكن أو الملابس أو التعليم كما يحدث مثلاً عند الغياب أثناء المرض وعدم توفر مكان هادئ لعمل الواجبات المدرسية. وقد يتأثر الوالدان من الضغوط المتواصلة نتيجة لمحاولاتهم مواجهة الاحتياجات وهي الضغوط التي قد تكون لها آثار مدمرة على العلاقات الأسرية المتبادلة والصحة العقلية للوالدين. كما يمكن أن تتأثر الصحة البدنية للوالدين نتيجة لحرمان الوالدين أنفسهم من المواد والمصادر الأخرى لتوفيرها لأطفالهم وتجنبيهم نقص هذه المواد أو عدم الحصول عليها.

كما يزداد حدوث الأمراض طويلة الأجل والإعاقات (disability) عند الأسر الفقيرة عنه عند المجتمع بشكل عام. (Gordon, Parker and Loughram, 2000). والعوامل الأخرى التي ترتبط بخبرة الأطفال العيش في أسر فقيرة (كما نوقشت أعلاه) هي: البطالة، الوالد المنفرد (الواحد) كثرة عدد الأطفال وكون الأسرة تنتمي لأقلية إثنية (عرقية) (Lloyd, 2006).

وما زالت قضية ما إذا كانت هذه الظروف هي التي تؤدي إلى الفقر أم أنها نتيجة لظروف الفقر محل جدل ونقاش.

عندما يقوم الوالدان بوظيفتهما بطريقة سيئة، سيكون هناك بالضرورة أثر على باقي أعضاء الأسرة. وقد استخدم بلسكى وستيرنبرج ودرابار (Blesky, Steinberg and Draper, 1991) مفهوم ثقافة الفقر لشرح وتوضيح الاستمرارية بين الأجيال في الظروف الشخصية والاجتماعية. وترتبط العوامل الخاصة بحياة الطفل المبكرة (السنوات الأولى) بالفروق في السلوك الجنسي والسلوك الخاص بالتكاثر فيما بعد في العائلات المختلفة. وقد ميز بلسكى وآخرون (Belsky et al) بين نوعين من أنواع الأسر: النوع الأول: من الأسر كان يتصف بظروف حياة ضاغطة، ومحدودية المصادر (التمويل) وأنماط ارتباط غير آمنة. وقد بلغت الفتيات البلوغ الجنسي عند أعمار أقل، ومارس الأولاد والبنات الأنشطة الجنسية المبكرة. أما النوع الثاني من الأسر فقد تكون من أسر تتصف بالدفء والارتباط الآمن والاستقرار (Stability) والتفاعلات الإيجابية. وفيما بعد في حياتهم، استمرت أنماط السلوك الخاصة بالعلاقات في كلتا المجموعتين: فقد أدى في المجموعة الأكثر فقراً وحرماناً إلى علاقات بين الجنسين أقل استقراراً، وإلى معدل أعلى من الطلاق وانخفاض مشاركة الوالدين. وأدى هذا بدوره إلى خلق بيئة اجتماعية غير آمنة بالنسبة للأطفال بالجيل التالي.

ويعرف مفهوم "ثقافة الفقر" (Lewis, 1966) الأفكار والسلوكيات التي يتم تبنيها بواسطة الفقراء في المجتمعات الصناعية لتمكينهم من التأقلم والتوافق مع ظروفهم. لذلك يكون الأشخاص الفقراء أكثر ميلا لارتكاب الأعمال الإجرامية ولأن يمثلوا أمام المحاكم ولأن يحكم عليهم بالسجن لفترات، ويطلبوا بمساعدات اقتصادية من الدولة مرات عديدة. وتتصف ظروفهم المالية بالقصور بشكل عام مع عدم وجود مدخرات وهم يعيشون على الديون ورهن السلع. وتزداد احتمالات عدم حصولهم على تعليم كاف مقارنة بالجماعات الأخرى، ولا يتقنون في مؤسسات المجتمع مثل الحكومة. وتتصف خبرتهم الاجتماعية بالعلاقات المؤقتة وغير المتناغمة، مع الحياة الأسرية المضطربة مع انتشار غياب الآباء والأبناء غير الشرعيين.

وقد أجرى البحث الأصلي للويس في كوستاريكا من نحو (٤٠) عامًا وقد لا يكون هذا المفهوم صالحًا لتفسير وفهم خبرة الأسر في المجتمعات الصناعية في ذلك الوقت. على سبيل المثال أثارت نتائج ماجلولين وإمبسون خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي التساؤلات حول غياب الاهتمام والانتباه الموجهين للفروق الفردية.

(Empson and McGlaughlin, 1979 ; Maglaughlin and Empson, 1979).

فقد وجدوا أنه بينما كانت الاتجاهات والسلوكيات التي وصفها لويس (١٩٦٦) موجودة عند بعض الأسر التي تعيش في الفقر، كشف البعض الآخر عن إصرار على تقديم الفرص لتمكين أطفالهم من تحقيق وخلق حياة أفضل لأنفسهم. وقد اختلفت علاقات الأسر التي درست مع أطفالهم اختلافًا كبيرًا، كما كانت لديهم كذلك توقعات مختلفة تمامًا لهم. ويقدم في دراسة الحالة (٤) نموذجين متناقضين.

دراسة الحالة (٤): الفقر والاتجاهات نحو الوالدية

تدير السيدة ناتنج (Nating) بيتًا شديد التنظيم والنظافة والترتيب في منزل جديد من منازل البلدية، انتقلت له الأسرة أخيرًا من منزل من نوع فقير ورديء. وقد عاشت فترات طويلة باعتبارها والدًا منفردًا عندما كان زوجها يعمل في البحر بعيدًا، وكانت تكرر وقتها ونفسها تمامًا لابنتيهما، كانت إحداهما بالمدرسة لذلك كان على السيدة بانتج أن تقضى وقتًا طويلًا مع ابنتها الصغرى. وكانت تنظر لمستقبل بنتيها نظرة متفائلة وردية مؤمنة بأنهما شديدا الذكاء وأنهما يؤديان أداء جيدًا في المدرسة، وأن مشاركتها لهما كانت مهمة لنجاحهما فيما بعد.

والسيدة وارك (Wark) كانت أمًا غير متزوجة لطفلتين، الكبرى ابنة تعاني من السمعة ومشكلات سلوكية، ولديها علاقات سيئة وضعيفة مع الأطفال الآخرين بالمدرسة. والابن الأصغر ذكر وكان عنيفًا وشريرًا مع الأطفال الآخرين، كما كان الأقارب يشكون من كونها تضرب طفليها. وكانت تعيش في ظروف رطبة وقذرة ومزدحمة بشدة مع والديها، ولم يوجه أى من البالغين أدنى اهتمام بالأطفال. وكانت وجهة نظر الأم أن الأطفال يتعلمون من بعضهم بعضًا، وأن التدريس أو التعليم بواسطة البالغين غير مهم. ولم تفكر في مستقبل طفليها.

ويتأثر جميع أعضاء الأسرة بطرق مختلفة من خبرة العيش في الفقر. بالنسبة للأطفال، فإنه بالإضافة إلى الآثار الفورية وقصيرة الأجل، تكون للفقر

كذلك آثار ومستتبعات على نموهم وتطورهم طويل الأجل ورفاهيتهم. ويمكن أن نفحص هذا من خلال أربعة جوانب أو أبعاد أساسية هي:

- المستوى العام للمعيشة وحياة الأسرة.
- النواتج المادية، على سبيل المثال الصحة.
- النواتج المعرفية بما فيها التحصيل التربوي الدراسي.
- النمو والتطور الانفعالي والسلوكي.

وفي الأقسام الأربعة التالية من هذا الفصل سوف أناقش الأبعاد أو الجوانب الأربعة التي حددت أعلاه.

٤-٤-١ أسلوب أو نمط الحياة

يكون مستوى المعيشة وطريقة الحياة الخاصة بأطفال الأسر التي تقع عند الحد الأدنى لتوزيع الدخل شديد الانخفاض. وقد دلت على هذا في دراسة برادشو وهولمز (١٩٨٩)، (Bradshaw and Holmes, 1989) التي أجريت بطريقة تين ووير (Tyne and Wear) في إنجلترا على الأسر التي تعيش على الإعانات (Supplementary Benefit) والتي كان نمط أو أسلوب حياتها عبارة عن كفاح ومعاناة وصراع طويل للتصدي لغياب المصادر والإمكانات والتغلب عليها، والذين كانوا يقتصدون ويعيشون على وجبة أساسية ثابتة غير متغيرة تتكون من قطع صغيرة، وملابس رخيصة ووقت فراغ قليل خارج المنزل. لكن الوالدين قد اختلفوا فيما بينهم أو عن بعضهم البعض اختلافا كبيرا فيما يتعلق بقدرتهم على حماية أطفالهم من الآثار السلبية للفقر وكفاءتهم في القيام بذلك. وقد قدم كمبسون (Kempson, 1996) مثالا يبين الطريقة التي تمكنت بها بعض الأمهات من تقديم

وجبات صحية بدرجة أكبر (Healthier) عن البعض الآخر. وللاتجاهات نحو تناول الطعام والطهو والتسوق آثار واسعة وعميقة، وقد اختلفت الأمهات اللاتي عقدت مقابلة معهن في الأهمية التي يولينها لنوعية وكمية الطعام الذي تقدمه لأسرهن. فقد استخدم البعض طعاما أرخص وأقل نوعية، ولكنهن وفرن كميات كبيرة منه بينما احتفظت أخريات بطعام مرتفع الجودة ولكن كان حجم الوجبات التي أعدت أصغر. وقد رأت الأمهات اللاتي قدمن أكثر الوجبات تحقيقا للصحة الغذائية في تنظيم وتحقيق وجبة العائلة مع الدخل المنخفض تحديا، وقمن بالتسوق في مناطق مختلفة للحصول على طعام طازج وصحي بأسعار معقولة. وقد قمن بإعداد وجبات أكثر تنوعا وتغيرا عن الأخريات.

إلا أنه كانت هناك صعوبات ترجع لكون المنطقة التي يعيش فيها كثير من الأسر لم تكن بها محال يتوفر فيها الطعام الطازج، لذلك قدمت الأمهات ذوات الدخل المنخفض، حتى أولئك اللاتي أعددن الوجبات الأكثر اقترابا من الوجبات الصحية لأسرهن وجبات أكثر فقرا عن الأمهات الأكثر ثراء.

وبطبيعة الحال تختلف الأمهات كذلك في قدرتهن على التخطيط والطهي والخبر. وابتداء من السبعينيات عندما أصبح علم الاقتصاد المنزلي (Domestic Sc) جزءا غير إلزامي من المنهج المدرسي في المملكة المتحدة، كان هناك فقد جاد حقيقي وخطير للمهارة في هذا المجال في هذا البلد. كما أن زيادة توفر الوجبات الجاهزة (Take - away) قد أثر كذلك على غذاء الناس تأثيرا سيئا. لذلك فعند نهاية السبعينيات، كشفت دراسة حول الأسر الفقيرة في مدينة بشمال إنجلترا (Mcgloughlin and Empson, 1979) أن كثيرا من الأمهات لم تتوفر لديهن إلا مهارات طهو ومعرفة بالوجبات محدودة بدرجة كبيرة، وقدم بعضهن لأطفالهن عند الغداء إما مجموعة من علب البسكويت أو قطعاً من وجبات محلات السمك والبطاطس (Fish and Ships) القريبة من منازلهم.

ويزداد احتمال حصول الأطفال الفقراء على وجبات غير صحية ينخفض بها الطعام الطازج والفاكهة والخضروات وترتفع بها الدهون. كما يزداد احتمال انخفاض مستوى فيتامين C، والحديد والألياف والفولات (Folate) فيما يتناولونه من طعام ويرتبط نقص هذه المواد بصحة منخفضة وضعيفة وبانخفاض مستويات الطاقة (Kempson, 1996).

وقد وجد كمبسون أن الأسر قد اختلفت كذلك في قدرتها على التحكم في استهلاكها من الوقود والمياه وضبطه وتنظيمه دون أن يحرّموا من هذه الأساسيات أو يعانون من الديون وعدم القدرة على سداد تكلفتها. وقد شعر كثير ممن شاركوا في دراسة كمبسون بوصمة عار ترتبط بوجود ديون لديهم، وعبروا عن ذلك بالقول: "نحن نشعر بعدم القيمة والانحطاط، ونعتقد أن الناس الآخرين يعرفون أن علينا ديونا. ونعتقد أننا قد أخطأنا" (P. 56).

وبنفس الطريقة شعر كثيرون شعورا سيئا بالنسبة للاقتراض من أعضاء آخرين بالأسرة. لأن ذلك يعنى دفن كرامتهم وقبول الشعور بالمهانة والانحطاط. وقد عبروا عن ذلك بالقول: "حتى عندما لم يكن لدى أى شيء فإننى لم أذهب إلى أسرتى. ولن أحط من قيمة نفسى" (P. 60).

وقد وجد كمبسون (Kempson, 1996) بشكل عام أن الأسر التى تحصل على الدعم قد أدارت دخلها إما بالتخلى عن الأساسيات أو بتراكم الفواتير والعيش على الديون.

والأطفال الذين ينمون فى هذه الظروف تكون لديهم بشكل عام نظرة واقعية جميلة للظروف الاقتصادية لأسرهم (Shropshire and Middleton, 1999) على سبيل المثال عندما سأل شروبشاير وميدلتون الأطفال عما إذا كانوا يعتقدون أن لدى أسرهم المال الكافى أم لا،

وجدوا أن أطفال الأسر ذات الوالد الواحد وأولئك الذين يعيشون على دعم ومساعدات للدخل كانوا أكثر ميلاً واستعداداً للقول أن دخل أسرهم منخفض عن الأطفال الآخرين، ويبلغ ميلهم لقول هذا ما يزيد على ٤ إلى ٥ أضعاف ميل الأطفال الآخرين. ويرتبط هذا الإدراك الدقيق بتكرار التفاعلات بين الوالدين والأطفال حول ميزانية الأسرة وتكرار حرمانهم من البنود. وأطفال الأسر أحادية الوالد يدركون ويعرفون كذلك أن دخلهم أقل من دخل الأسر ذات الوالدين. ومع زيادة عمر الأطفال يزداد احتمال اعتقادهم بأن دخل أسرهم غير كافٍ، بصرف النظر عما إذا كان الوالدان يخبرونهم بأوضاعهم الحقيقية، لذلك يبدو أن الأطفال من أكثر الأسر فقراً يتعلمون ويعرفون أنهم فقراء. بالإضافة لانخفاض توقعات أطفال الأسر الفقيرة بشأن حجم الأموال التي تتوفر لأسرهم يكون لديهم توقعات أكثر محدودية حول مستقبلهم المهني أو مهنتهم المستقبلية. ويكونون أكثر ميلاً لتوقع الحصول على عمل في الوظائف بالمستوى الاجتماعي أو الاقتصادي المنخفض وأقل ميلاً ورغبة في الالتحاق بالتعليم العالي قبل الحصول على وظيفة لها أجر. نتيجة لذلك فقد تحد خبرة العيش في الفقر في السن الصغيرة من الطموحات الخاصة بالتأهيل التربوي والحصول على مهنة مجزية تحقق الإثابة.

كما تختلف الأسباب التي تدفع الوالدين إلى التحدث مع أطفالهم حول دخل الأسرة بين الأسر ذات الدخل المرتفع والمنخفض: حيث تستخدم الأسر ذات الدخل المنخفض المناقشات لتعريف الأطفال بدخلهم المنخفض ولتخفيض مطالباتهم بالأشياء، بينما تستخدم الأسر ذات الدخل المرتفع المناقشات لتعليم أطفالهم إدارة الأموال والتحكم فيها والمهارات الخاصة بالميزانية. لذلك يكون الأطفال الأكثر ثراءً أكثر استعداداً لاكتساب مهارات مالية أكثر فائدة وفاعلية عن أطفال الأسر الفقيرة. (Shropshire and Middleton, 1999).

باختصار وجد أن الوالدين بالأسر ذات الدخل المنخفض يقومون بأقصى ما يستطيعون لأطفالهم، وغالبا ما يحرمون أنفسهم ليقدموا لأطفالهم، ولكن هذه الأسر تستخدم طرقا مختلفة لإضافة الجودة لحياة أطفالهم كما يحدث في حالة الطعام والوجبات. وتكون لدى الأطفال آراء وتقديرات واقعية حول أموال أسرهم، وهي الآراء والتقديرات التي يبدو أنها تحد من طموحاتهم وإنجازاتهم التالية.

٤-٤-٢ النمو والتطور البدني

تبين الأدلة الخاصة بالآثار المادية للحياة في الفقر، أن الإضرار بالطفل وتحطيمه يبدأ قبل الميلاد ويستمر طوال طفولته. ويبدو أن الفروق بين الفقير والغنى في كل من الوفاة والمرض تزداد. وتزداد احتمالات معاناة أولئك الذين ينتمون لأدنى الطبقات الاجتماعية من خبرات.

فتزداد احتمالات مرور أولئك الذين ينتمون لأدنى المستويات الاجتماعية بكل من خبرة مشكلات الولادة وولادة أطفال متوفين، ووفاة حديثي الولادة في مرحلة الطفولة المبكرة.

وتبين المسوح القومية الواسعة النطاق أن معدلات الوفاة تزداد من الطبقة الاجتماعية الأولى (I) مروراً بالطبقات الأخرى حتى الطبقة الاجتماعية الخامسة (V) (حيث تكون الطبقة I أعلى من الطبقة V) وأن هذه الفروق تزداد مع زيادة العمر (Quilgars, 2001).

وتشكل الولادة في الفقر أفضل المنبئات بضعف صحة الطفل كما كشفت عن ذلك مقاييس ما قبل البلوغ وانخفاض الوزن عند الولادة ووفيات الأطفال الرضع. (Botting and Crawley, 1995)، حيث تبلغ نسبة وفاة الرضع في الطبقة الاجتماعية (V) ضعف النسبة في الطبقة (I).

وقد وجدت نتائج مشابهة في معدلات وفيات الرضيع والطفل، عندما أصبحت الآثار البيئية على أسباب الوفيات أكثر قوة مع نمو الطفل. وكانت العوامل التي اعتبرت ذات أهمية خاصة هي الحرمان من المكان أو المساحة والإثنية أو العرقية (وهي التي ترتبط مع معدل أعلى من الفقر). ويكون الأطفال السود بالولايات المتحدة أكثر عرضة للموت عن الأطفال البيض، وقد يرجع هذا لعوامل بيولوجية أو لعوامل اجتماعية ديموجرافية (Socio - Demographic)، وذلك لأن الدراسات المختلفة قد كشفت عن نتائج متناقضة. وقد بينت دراستان كبيرتان، أنه عندما يضبط متغير الدخل ما زالت توجد معدلات أعلى لوفيات الأطفال في حالة الرضع السود مقارنة مع الرضع البيض.

(Singh and Yu, 1995 ; Schoendorf, Hongue, Kleinman and Rowley, 1992).

ومن العوامل المهمة والمعنية أيضاً عمر الأم، والولادة بدون زواج وانخفاض وزن المولود عند الولادة، وهي جميعاً متغيرات وعوامل ترتبط بالطبقة الاجتماعية. كما درست عدة بحوث ودراسات العلاقة الأوسع بين الوفاة في مرحلة الطفولة المبكرة والظروف الاجتماعية الاقتصادية. فقد درس روبنسون وبنس (Robinson and Pinch, 1987) مناطق جغرافية مختلفة، ووجد أن تلك التي تتصف بالحرمان ودرجات أعلى من البطالة والوالد المنفرد والكثافة والتكدس وفقير المنازل كانت عندها مستويات أعلى من الوفيات في مرحلة الطفولة المبكرة. وجد إلبورن وبريتشارد ودونسي (۱۹۸۶)، (Elbourne, Pritchard and Dauncey, 1986) نتائج مشابهة في حالة الوفيات أثناء الولادة (Perinatal). كما وجدت علاقات مشابهة بين الطبقة الاجتماعية أو مستويات حرمان المناطق ومعدلات الحوادث غير المميّنة عند الأطفال في بعض الدراسات. (Quilgars, 2001) بينما فشلت دراسات أخرى في التوصل لمثل هذه العلاقات، لكن لم تتوصل ولا دراسة واحدة لكون الفقر يرتبط مع انخفاض الحوادث. وفيما يتعلق بالحوادث المميّنة عند

الأطفال فإنها كذلك تبين وتكشف عن فروق واختلافات كبيرة ترتبط مع الطبقات الاجتماعية وبشكل خاص التعرض للمغامرة والمخاطر في حالة حوادث الطرق.

وبالنسبة لجميع هذه الروابط والارتباطات بين الطبقة الاجتماعية ومعدلات الإصابة بالمرض والوفيات لننتعرف على الطريقة التي تتفاعل بها العوامل المختلفة وبشكل خاص لمعرفة كيف ترتبط حوادث الطفولة بالفقر. وإحدى الطرق التي يمكن بها أن نربط بين الحوادث التي تصيب الأطفال مع الفقر هي الاعتماد على إهمال الطفل أو الإساءة البدنية له، لأن مخاطرها ترتفع في الأسر التي تعيش في ظروف ضاغطة مزمنة ومستديمة كما سنناقش فيما بعد.

ويمثل إهمال الطفل والإساءة البدنية للطفل ٦٩٪ من الأطفال بالملكة المتحدة (إنجلترا) كما سجلت في عام ١٩٩٥. (Quilgars, 2001).

ويتكون هذا الرقم من ٣٧٪ من الأطفال الذين لديهم جروح بدنية، و ٣٢٪ ممن لديهم إهمال بدني أو مادي (Physical). وهناك فئة أخرى (٩٪) تضم من لديهم أكثر من نوع من الإساءة. والرقم الأخير في الغالب تقدير شديد الانخفاض وأقل من الواقع بكثير نظرا لأن الصعيد الأعظم من الدراسات (e.g., Belsky, 1991) قد وجدت أن حدوث الأنواع المختلفة من الإساءة مع بعضها البعض كان كثيرا. وعند بحث العلاقات بين الطبقة الاجتماعية وتكرار حدوث الإساءة، يكون من المهم والمفيد أن نتذكر النتائج التي توصل لها أو تسول (O'Toole, 1983) والذي أعطى للأطباء بالولايات المتحدة دراسة حالة افتراضية للإساءة للطفل، (Child Abuse) حيث وصف والدي الطفل على أنهما ينتميان "للمستوى الاجتماعي المنخفض"، وحكم ٧٠٪ من الأطباء أنها حالة إساءة للطفل، ولكن عندما وصف الوالدان بأنهما ينتميان "للطبقة الاجتماعية المرتفعة" ٥١٪ فقط من الأطباء حكموا بأنها إساءة للطفل.

وتوضح هذه النتائج زيادة احتمال التعرف على الأسر التي تنتمي للطبقات الاجتماعية المنخفضة بوصفها مسيئة للأطفال مقارنة مع الأسر الأخرى، ومن ثم يتم إدخال تحيز كبير للنظام. ومن بين الأنواع المختلفة للإساءة يحدث الإهمال البدني أو الطبيعي وبدرجة أقل الجروح البدنية، بتكرار كبير في الأسر التي تتصف بانخفاض الدخل ومستويات مرتفعة من عدم الأمان والاضطراب. أما الأنواع الأخرى من إساءة المعاملة مثل الإساءة الجنسية والإساءة الانفعالية فلها توزيع متساو في مختلف الجماعات الاجتماعية والاقتصادية (Quilgars, 2001) وفي المملكة المتحدة كانت البطالة أعلى بكثير في حالة الوالدين اللذين سجل أطفالهما باعتبارهم مُساءً إليهم بواسطة الجمعية القومية لمنع القسوة ضد الأطفال.

(National Society for The Prevention of Cruelty to Children (NSPCC))
(Creighton, 1992)

كما كان الوالدان أصحاب الوظائف ذات المستوى المنخفض ممثلين بدرجة كبيرة بل زائدة. كما سجلت كذلك عوامل الضغط، من بينها وأكثرها حدوثا كانت المشكلات الزوجية (٣٥٪) في الأسر، وعدم القدرة على الاستجابة للحاجات النمائية المتعلقة بالنضج للأطفال (٢٤٪) والعنف الزوجي (٢٢٪) ومن بين العوامل الأخرى التي وجدت كانت الديون (٢٣٪) والبطالة (٢٢٪).

وقد حلل جوردون وجيبون (Gordeon and Gibbons, 1998) مؤشرات الفقر للأطفال الذين أحيلوا بسبب إساءة المعاملة البدنية أو الإهمال، ووجدوا أنه في حالة الإهمال كان ٦٩٪ من الأسر من المسجلين بالضمان الاجتماعي (Social Security) ولا يكتسبون أى أجر، و٣٧٪ كانت لديهم مشكلات مالية أخرى، وكان لدى ١٩٪ منهم أربعة أطفال أو أكثر، كما كان ١٨٪ منهم بلا مأوى (ليس لديهم منزل أو مسكن). وكانت الأرقام الخاصة بالإساءة البدنية متشابهة كثيرا مع هذه الأرقام، بينما كانت المؤشرات أقل كثيرا في حالة الإساءة الجنسية

لذلك يبدو أن هناك عمليات مختلفة تدخل في حالات الأنواع المختلفة من الإساءة مع وجود أقوى ارتباط مع الفقر في حالة الإهمال البدني والفشل في محاولات النجاح، (Thriving) "وقد درس الارتباط بين الأنواع المختلفة من الإساءة ومؤشرات الفقر بواسطة جيلهام وتانر وتشيني وآخرين (Gillham, Tanner, Cheyne et al., 1998) عبر منطقة محددة (لا في أسر فردية) وقد وجد أن جميع القياسات (Measures) قد ارتبطت مع بعض أنواع الإساءة كان أشدها ارتباطاً، الارتباط بين بطالة الذكور والإساءة البدنية، التي فسرت نحو ثلث الاختلافات في معدلات الإساءة الكلية. وقد ركزت دراسات أخرى على خصائص المناطق المجاورة ومعدلات إساءة معاملة الطفل فدرس فينسون وبالدرى وهارجريفز (Vinson, Baldry, and Hargreaves, 1996) منطقتين منخفضتين اقتصادياً، ومعدلات مختلفة من الإساءة ووجدوا أن المعدل المرتفع من الإساءة كان مرتبطاً بالمعدلات المنخفضة من التفاعل مع الأسر والأصدقاء والجيران، لذلك ترتبط الشبكات الاجتماعية الجيدة بمعدلات منخفضة من الإساءة.

(Quilgars, 2001).

وبشكل عام هناك دليل كاف للاستنتاج بأن الدخل المنخفض، وهو عامل يرتبط ارتباطاً كبيراً مع بطالة الذكر، هو كذلك عامل مرتبط بالإساءة بالإضافة إلى ذلك فإن خصائص الوالدين على سبيل المثال، الخلافات الزوجية والعنف الأسري يرتبطان بحالات إساءة معاملة الأطفال. كما يرتبط بها كذلك وجود والد واحد. وخصائص الوالدين مثل المرض النفسي والاكتئاب والمخدرات وعدم النضج وانخفاض الذكاء قد تم التعرف عليها جميعاً على أنها موجودة في الأسر المسيئة. وقد جعلت هذه المؤثرات المتعددة بالدوين وسبنسر (Baldwin and Spencer, 1993) يقولان إن: "الحرمان المادي على الرغم من أنه يعامل في الغالب هكذا، فإنه ليس متغيراً أحادي البعد. ولكنه شبكة معقدة من الظروف تعمل مع بعضها البعض".

(Quilgars, 2001, p. 363).

ترتبط الإساءة البدنية والإهمال مع مستتبعات ونتائج متنوعة على الصحة البدنية والعقلية للأطفال الذين تمت الإساءة لهم بهذه الطريقة، كما أن تكرار مثل هذه الإساءة يرتبط مع الظروف الاجتماعية - الاقتصادية الفقيرة والمحرومة. ويرتبط انخفاض مستوى الصحة كذلك مع الفقر في الأسر غير المسيئة، وحيث يقوم الوالدان بكل ما يستطيعان وأفضل ما يستطيعان لأطفالهما. وتكمن المشكلة في الظروف الأخرى لحياة أطفالهما مثل الوجبات والملابس الفقيرة وظروف المسكن والضغط. ويذكر ريدنج (Reading, 1977) أن "الروابط بين الفقر وصحة الطفل روابط كثيرة وقوية وسائدة أو منتشرة وشاملة". نقلاً عن شو ودورلنج وجوردون زداني سميث، ١٩٩٩، ص ٤٦٣.

(Cited in Shaw, Dorling, Gordeon and Davey, Smith , 1999, p. 463)

ويزداد تكرار حدوث الولادة بوزن منخفض في أدنى الطبقات الاجتماعية، كما أنه يرتبط كذلك مع زيادة معدل الأمراض في كل من السنوات المبكرة من العمل وكذلك عند البالغين. وقد يؤدي سوء التغذية في السنوات المبكرة من الحياة إلى تأخر وربما اضطراب نمو المخ وتطوره، كما يؤدي سوء التغذية طوال فترة الطفولة إلى زيادة احتمالات ولادة طفل منخفض الوزن. وفي المراحل المتأخرة من الطفولة، فإن الأطفال الذين ينمون في الفقر تكون صحتهم معتلة: والأنيميا الناتجة عن نقص الحديد ترتبط مع الوجبة الفقيرة؛ كما يرتبط الربو (Asthma) والسل والأمراض الصدرية المعدية الأخرى ومشكلات الجهاز الهضمي مع ظروف الحياة الفقيرة (Harding, 2001).

ومن المهم ملاحظة أن عدم التكافؤ الاجتماعي في حد ذاته بوصفه عاملاً مختلفاً ومتميزاً عن المستويات المطلقة لظروف الحياة يرتبط مع صحة بدنية منخفضة. لذلك فالوضع الاجتماعي المنخفض والتعامل بطرق غير محترمة تتسبب في الضغط الاجتماعي الذي يؤدي إلى افتقاد الأمن بدرجة كبيرة، وانخفاض تقدير

الذات وزيادة الصراعات والعدوانية. وأنماط الحياة اليومية هذه لا ترتبط فقط مع ضعف الصحة البدنية إنما ترتبط كذلك مع وجود مستويات مرتفعة من المشكلات الانفعالية والسلوكية عند الأطفال الذين يعيشون في الفقر.

(Beiser, Hou, Hyrinan and Tousignant, 2002)

كما تكشف دراسة بيزر وزملائه (Beiser, et al) كذلك أن الأثر الضار للفقر على الصحة العقلية للأطفال في حالة الأطفال الكنديين والأسر التي لها تاريخ طويل من الهجرة، كان مستقرا وكان في الأغلب أثر غير مباشر تم نقله بواسطة الوالد الواحد أو المنفرد، والوالدية غير الفاعلة والاكتئاب عند الوالدين وعدم قدرة الأسرة على أداء وظيفتها بطريقة صحيحة. على نقيض ذلك نجد أن الأطفال الذين ولدوا في الخارج والذين لم يعيشوا في كندا لمدة طويلة، وكانت احتمالات أن يعيشوا في أسر فقيرة تكاد تصل لضعف الأطفال الآخرين، لكن مستويات المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت أكثر انخفاضا. وقد فسر بيسر وزملاؤه ذلك بكون فقر هذه الأسر كان حالة مؤقتة، وقسما انتقاليا من عملية إعادة الاستقرار أو الاستيطان، ولذلك كانت متغيرات عمليات الأسر مختلفة. وسوف تناقش العلاقة بين الحرمان والصحة العقلية للأطفال فيما بعد في هذا الفصل.

٤-٢-١ ملخص

ترتبط كل من زيادة أعداد الوفيات والصحة المعتلة عند الأطفال بانخفاض دخل الأسرة، وتزداد هذه العلاقة وتقوى في حالة الأطفال السود وفي المجتمعات التي تكون بها درجة عالية من عدم المساواة. كما تكون الحوادث التي يتعرض لها الأطفال والجراح بدون حوادث أكثر ارتفاعا في المناطق المحرومة التي قد ترتبط بالعيش في ظروف حياة ضاغطة ومزمنة، وغياب الشبكات الاجتماعية الجيدة في

هذه المجتمعات وضعف العلاقات داخل الأسر. وتكون آثار الفقر أكبر كثيراً في حالة استمراره لفترات طويلة.

٤-٣-٤ النمو المعرفي والإنجازات التربوية

كما وصف أعلاه فيما يتعلق بالنواتج المادية، هناك العديد من الآثار السلبية أو الضارة (adverse) على نمو الطفل الذي يعيش خبرة الفقر. وهناك آثار أخرى على المجالات السلوكية والانفعالية - والمعرفية. (McLloyd, 1998) وعندما يتم التحكم في الآثار المنقولة بواسطة الوراثة (Genetically)، فإن هناك أدلة من العديد من الدراسات التي استخدمت طرقاً ومنهج مختلف على أن الأداء المعرفي والأكاديمي والاجتماعي - الانفعالي للأطفال يتأثر من العيش في الفقر. والعلاقات بين المؤثرات معقدة. ويعتبر دخل الأسرة وموقعها أو وضعها بالنسبة للفقر منبئات مهمة ودالة لمعامل الذكاء (I. Q) عند الأطفال عمر خمس سنوات، حتى عندما تفسر آثار تعليم الأم وبناء الأسرة والإثنية أو العرقية والمتغيرات الأخرى التي سبق أن وجد أنها ترتبط بالذكاء عند الأطفال.

(Duncan, Brooks Gunn and Klebanov, 1994).

"كان الفقر عاملاً تنبؤياً أهم وأقوى بكثير من تعليم الأم فيما يتعلق بذكاء الطفل" إلا أن المستويات المنخفضة من تعليم الأم ترتبط بالفقر وبمستوى منخفض من الاستثارة المعرفية (الأكاديمية واللغوية) في البيئة المنزلية، وقد ارتبطت مستويات الاستثارة المعرفية بمعامل ذكاء الطفل

(Bradley; Whiteside, Mundfrom et al., 1994) (IQ).

ومن بين العوامل والمتغيرات الأخرى الموجودة بالبيت والتي ترتبط بالنمو المعرفي للطفل نجد المصادر والإمكانات المادية التي تقدم الاستثارة للتعلم، مثل اللعب التربوية والكتب (Smith, Brooks - Gunn and Klebanov, 1997).

- نقطة للمناقشة: ابحث وفكر وتأمل حول العوامل التي نوقشت أعلاه والتي ترتبط بمعامل الذكاء في الظروف الاجتماعية - الاقتصادية الفقيرة، وكيف تتلاءم مع وتدخل في نظم برونفنبيرنر، Bronfenbrenner's Systems.

وتفوق آثار الفقر المستمر أو المتواصل على نمو وتطور أطفال ما قبل المدرسة كثيرا آثار الفقر المتقطع أو المؤقت، على الرغم من أن الأطفال الذين يمرون بخبرة أى من نوعى الفقر يحصلون على درجات أقل من الأطفال الذين لم يكونوا فقراء على الإطلاق (Duncan et al., 1994).

كما وجد دنكان ورفاقه كذلك أن خصائص وسمات المناطق المجاورة كانت كذلك مستمرة وطويلة الأجل. وبالنظر للمجتمع الأوسع، تكشف الدراسات الحديثة عن نتائج مقلقة ومزعجة مثل نتائج سوتون ترست (Sutton Trust) (Blander, Gregg and Machin, 2005) التى بينت أن الحراك الاجتماعى (Mobility) فى بريطانيا لم يتحسن خلال الثلاثين عام الماضية وهو أسوأ من أى دولة أوروبية صناعية تشبه بريطانيا، والفجوة بين الفقر والغنى متقاربة فى بريطانيا والولايات المتحدة ولكنها تزداد إتساعا فى بريطانيا، لذلك فإن التوقعات بالنسبة للفقراء فى هذا البلد تبدو أسوأ من جميع الدول الأخرى التى درست. والأسباب الأساسية التى أعطيت لغياب الحراك الاجتماعى كانت تفاوت الفرص التربوية وزيادة الارتباط بين دخل الأسرة والإنجازات التربوية.

ويذكر تقرير حديث جدا صدر عن الحكومة البريطانية (Cabinet office, 2008) أدلة مختلفة توحى بأن التيار يعكس اتجاهه الآن، وأن مرونة الحراك الاجتماعى تزيد. والدليل المفتاحى والأساسى هو الدليل الذى تقدمه نتائج شهادة الثانوية العامة (G.C.E) الخاصة بالطلاب عمر ١٦ عامًا فى عام ٢٠٠٦، وتشير هذه النتائج إلى أن الخلفية الأسرية أقل أهمية لإنجاز الشباب اليوم عما كانت عليه فى حالة من ولدوا فى السبعينيات. وبينما تؤكد الحكومة أن هذه

النتائج تعكس الآثار الإيجابية لتدخلاتهم، يؤكد آخرون على أن النتائج لا تتفى ولا تستبعد حقيقة أن الحراك الاجتماعي في بريطانيا هو أكثر انخفاضاً عن جميع الدول الصناعية، وأن الفقر يزداد باستمرار (Wutt, 2008)

ويجعل تعقد المؤثرات والقياسات الممكنة وغيرها من العوامل المنهجية من الصعوبة بمكان التوصل لنتائج غير قابلة للمناقشة في هذا المجال، ولذلك فهناك احتياج لمزيد من الدراسات والبحوث.

٤-٤-٣-١ الإنجاز أو التحصيل الأكاديمي

يرتبط النمو والتطور العقليين بطبيعة الحال مع الإنجاز (التحصيل) الأكاديمي، وقد وجد أن الأطفال الفقراء يؤدون عند مستوى منخفض عن الأطفال الآخرين على العديد من مقاييس الإنجاز (التحصيل) بما في ذلك درجات الامتحانات وإعادة سنوات الدراسة والأعوام الدراسية التي استكملوها. وكان أعلى ارتباط مع الإنجاز (التحصيل) الأكاديمي هو الارتباط مع الدخل، الذي كان ارتباطه أعلى وأقوى من ارتباط وظيفة الوالدين وتعليم الوالدين التي ترتبط كذلك بالأداء الأكاديمي. وعند دراسة وبحث استمرارية الفقر (Duration) وجد كورينمار وميلر وسجاستاد سنة ١٩٩٥، (Korenman, Miller and Sjaastad, 1995) أن الفقر طويل الأمد كان له ارتباط كبير وأكثر قوة بكثير مع المشكلات اللفظية والقراءة والمهارات الرياضية عن الوضع المالي الحالي، وذلك عند ضبط المتغيرات المعنية الأخرى. وقد اقترح العلماء أن سنوات ما قبل المدرسة هي مرحلة تزداد فيها كثيراً احتمالات معاناة آثار الفقر.

(Bronfen Brenner, McClell and, Werthington et al; 1996)

كما أن هذه الفترة هي أكثر الفترات التي تزداد فيها احتمالات معاناة الطفل من خبرة الفقر.

وتوجد موصلات هذه الارتباطات بين الفقر والإنجاز أو التحصيل الأكاديمي في المنزل والمدرسة. وتوضح الدراسات أن سمات وخصائص الوالدية التي تتصف بغياب الدعم الانفعالي والاستثارة المعرفية تفسر ما بين ثلث إلى نصف المشكلات في المجال اللفظي والقراءة والمهارات الرياضية بين الأطفال الذين يعانون من الفقر المستمر أو المتواصل (Persistent).

(Korenmal et al., 1995).

وحتى عندما يوجد تشابه في التقدم بين الأطفال الفقراء والأغنياء خلال فترة الدراسة، فإن ذلك يفقد في الصيف، عندما لا تتوفر للأطفال الفقراء فرص للاستفادة من الإمكانيات المنزلية مثل الكمبيوتر والكتب والزيارات والرحلات الخارجية، (Entwistle, Al;expander and Olson, 1997) بينما يواصل الأطفال الآخرون تحقيق المكتسبات والإنجازات.

وقد تم التعرف على الفروق الإثنية أو العرقية في ممارسات القراءة بواسطة جولدبرج ريس وجاليمور في عام ١٩٩٢:

(Goldenberg, Reese and Gallimore, 1992).

حيث لم يركز الوالدان الهايسبانيك (Hispanic) على عوامل الفهم أو الدافعية، وإنما رأوا أن القراءة عملية ترجمة وحفظ عن ظهر قلب. وقد يترتب على هذا جعل أطفالهم ينظرون للقراءة بوصفها نشاطا مملا بطبيعته. وتكون للتوافق والتكامل بين ممارسات وطموحات البيت والمدرسة الخاصة بتربية أطفالهم أهمية في استمرار ممارسة الأطفال لأنشطة أكاديمية مرتبطة خلال الإجازات الصيفية الطويلة. (Serpell, Baker and Sonnen Schein, 2005).

٤-٣-٢ طموحات الوالدين

كما وصفت قبل ذلك فإن طموحات الأطفال بأدنى الطبقات الاجتماعية والاقتصادية كانت أكثر انخفاضا عن تلك التي تخص أطفال الظروف الأفضل، وهي حقا وفي حقيقة الأمر كذلك. ويكون مطلوبا من الأطفال الذين ترجع أصولهم لطبقات

اجتماعية اقتصادية محرومة أن يكشفوا عن مزايا (Merits) تفوق الأطفال بالجماعات الأعلى يستطيعون تحقيق "موقف طبقية" مشابهة. (Flouri, 2006) لكن النتائج قد بينت أن طموحات الوالدين الخاصة بالإنجازات التربوية لأطفالهم في حالة والدي الأطفال الذي يعيشون في المناطق والظروف المحرومة لم تكن جميعها منخفضة.

وهي نتيجة لها أهميتها ودلالاتها. وقد بين شون وبارسونز وساكير في ٢٠٠٤، (Schoon, Parsons and Sacke, 20004) في دراسة طويلة أجريت بالمملكة المتحدة، وتمت فيها مقارنة المراهقين بالطبقات الاجتماعية والاقتصادية المتميزة مع المراهقين بالطبقات الاجتماعية والاقتصادية المحرومة كشفت النتائج عن أن الطموحات الوالدية المرتفعة التي اتضحت عندما تمنى الوالدان أن يتخرج طفلها في المدرسة، يمكن أن تعمل بوصفها عامل حماية في مواجهة الفشل الدراسي وانخفاض التوافق في العمل وتدني النتائج المرتبطة بضعف الصحة عند الشباب المحروم اجتماعيا واقتصاديا.

وفي دراسة قام بها هيل وكاستيلينو ولاندفورد وآخرون بالولايات المتحدة في عام ٢٠٠٤، (Hill, Castellino , Lansford et al., 2004)

تم التوصل لنتائج مختلفة. في هذه الدراسة عملت الطموحات الوالدية بطريقة مختلفة في الجماعات الاجتماعية الإثنية (العرقية) والجماعات الاجتماعية والاقتصادية. فكانت طموحات الوالدين مرتبطة ارتباطا أقوى بالإنجاز في حالة الأفارقة الأمريكيين عنها في حالة الأطفال الأمريكيين الأوربيين، وقد يرجع ذلك لأن هناك مصادر للتشجيع على الإنجاز في المجموعة الأخيرة. لذلك كان الوالدان أكثر أهمية في المجموعة الأولى. كما وجد هيل في عام ٢٠٠١ (Hill, 2001) أن هناك انخفاضا في مشاركة أو تدخل (Involvement) الوالدين مع المدرسة في حالة الوالدين الأفارقة الأمريكيين عنها في حالة الوالدين الأمريكيين الأوربيين.

وكان أداء الأطفال الذين زاد تدخل والديهم السود مع المدرسة أكثر ارتفاعاً في الرياضيات.

أي أن الإثنية أو العرقية قد وصلت أو نقلت (Moderated) أو واءمت العلاقة بين تدخل الوالدين، بما في ذلك القيمة التي يضعونها على التربية وأداء الأطفال في الرياضيات.

وقد وجد برودى وفلور في ١٩٩٨، (Brody and Flor, 1998) أن تنظيم الذات والكفاءة الاجتماعية في المدرسة عند الأطفال الأفارقة الأمريكيين كان أكثر ارتفاعاً، واتصف النمط الوالدي الذي كانوا يتعرضون له بمستويات مرتفعة من الضبط، ولكن كذلك مع توفر الدفاع، وقد وجد أن هذا النمط أو النموذج الوالدي يرتبط مع التكيف مع البيئة من جانب الأطفال السود في سياقات أخرى.

وقد بين هيل وآخرون في عام ٢٠٠٤ (Hill et al., 2004) أنه في الأسر التي تنتمي للمستوى الاجتماعي والاقتصادي (SES) المنخفض عملت الطموحات الوالدية المرتفعة على جعل أطفالهم يرغبون في تحقيق الحراك إلى أعلى بدرجة، وإن لم يكن لها أثر على سلوكهم أو إنجازاتهم المدرسية. وقد يرجع هذا لحقيقة أن الوالدين مرتفعي الطموح لم تكن تتوفر لديهم مصادر أفضل لمساعدة أطفالهم على الإنجاز التربوي عما كان يتوفر لدى الوالدين الأقل طموحاً. واحتمال آخر هو "أثر النائمة: The Sleeper Effect" بمعنى أن الأثر على الإنجاز قد لا يظهر إلا على المدى البعيد. وفي الجماعات ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، تعمل طموحات الوالدين الخاصة بأطفالهم بطريقة غير مباشرة، وذلك بتخفيض المشكلات السلوكية عند الأطفال وتحسين الإنجاز لديهم.

وقد يرجع الفرق بين النتائج بالمملكة المتحدة والولايات المتحدة لاستخدام تعريفات مختلفة لتعريف الحرمان الاجتماعي والاقتصادي. وعلى الرغم من أن مصطلحات الفقر والحرمان والاسـتبعاد الاجتماعي

(Poverty, Deprivation/ disadvantage and Social Exclusion) تستخدم كثيرا باعتبارها بدائل (Flouri, 2006 B) فإن التعريفات تحتاج لأن نأخذ في الاعتبار الفرق بين انخفاض الدخل، وسوء نوعية أو أسلوب الحياة والعمليات الاجتماعية التي تعمل في هذه الظروف. وقد بينت دراسة دي جارمو وفورجاتس ومارتينز، ١٩٩٩

(De Garma, Forgatch and Martinz, 1999) أن الطبقة الاجتماعية والفقر لهما علاقة مختلفة متميزة مع الإنجاز الأكاديمي. فالطبقة الاجتماعية المنخفضة للوالدين (التي تعرف بالمهنة وتعليم الوالدين) قد تنبأت بالإنجاز الأكاديمي للأطفال، بعد ضبطها وتعديلها للضبط، بينما لم يستطع فقد الدخل عمل ذلك. كما أن التعريف مهم كذلك فيما يتعلق بالطموحات التي يخطط كثيرا بينها وبين التوقعات في التراث. (Flouri, 2000).

وقد تؤثر طموحات الوالدين على الإنجازات التربوية للأطفال بعدة طرق ومسارات مثل طموحات الطفل أو التوافق. وقد ترتبط طموحات الوالدين المرتفعة كذلك مع سلامة صحتهم العقلية، أو مشاركتهم لأطفالهم واستثمارهم فيهم. ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الذين يؤدون أداء تربوياً جيداً (قد تكون لديهم معامل ذكاء مرتفع) قد يشجعون الطموحات العالية عن والديهم، أي أن الأثر يكون كذلك من الطفل إلى الوالد.

(Richhie, Flouri and Buchanan, 2005)

ومن المحتمل كذلك أن ترتبط الطموحات المرتفعة للوالدين بشأن أطفالهما بأنشطة والدية دافئة ومثيرة، وهذه الأنشطة تزيد وتقوى التوافق الجيد وتخلق الصمود والمقاومة (Resilance) لدى أطفال الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحرومة (Kim – Cohen, Moffitt, Caspi and Tailor, 2004) وتتفق هذه الدراسة الحديثة مع نتائج دراسة طويلة قصيرة أجريت في السبعينيات على أمهات وأطفال يعيشون في ظروف مجحفة ومحرومة (Disadvantaged).

(McGlaughlin and Empson, 1979).

وهى الدراسة التى أبرزت أهمية الفروق الفردية (انظر دراسة الحالة (٥) فى عدد من خصائص الأمومة وسماتها).

دراسة الحالة (٥): الطموحات الوالدية ونمو وتطور الأطفال

درس مكجلوجلن وإمبسون فى عام (١٩٧٩)

(McGlaughlin and Empson, 1979).

نمو وتطور أطفال ما قبل المدرسة وتم سؤال الأمهات حول الآمال والطموحات التى يعلقتها على مستقبل أطفالهن. وقد وجد أن الأمهات كانت لديهن أفكار واضحة حول ما يرغبن لأطفالهن حتى عندما بلغ عمر أطفالهن من ١٢ - ٣٠ شهرا، ولكن الأفكار كانت مختلفة حتى بالنسبة للأمهات من مستويات وظروف اجتماعية اقتصادية متشابهة، وقد استكمل هذا الفرق فى الأفكار بمدى واسع من التقدم النمائى عند الأطفال. وقد شارك فى هذه الدراسة أزواج من الأخوات وذلك لدراسة أوجه الشبه فى الأسرة داخل الجيل، ومن المثير أنه قد وجد بشكل عام أن أزواج الأخوات (Pairs of Sisters) لم تكن أكبر شبها لبعضهن البعض عن الأمهات غير المرتبطات. وكان تطور أطفالهن الذين كانوا أبناء خالات لم تكن متشابهة. وكان عدد قليل من الأخوات شديد الشبه، وعدد قليل آخر غير متشابهة بدرجة كبيرة والباقى لم يكن بينهم علاقات محددة فيما يتعلق بالطموحات الوالدية وأساليب اللعب مع أطفالهم. وكانت أهم المتغيرات المرتبطة بنمو الطفل وأكثرها دلالة مستوى الضغط فى الأسرة ودرجة المرض (القلق) عند الأمهات.

لذلك كانت حالة جودة ورفاهية الأسرة وبشكل خاص الأم هي الأكثر أهمية ودلالة عن مجرد أن يكونوا أعضاء في نفس الأسرة (أسرة الأصل) أو مستوى الحرمان.

وقد تم الحصول على نتائج مكملوغلن وإمبسون لعام ١٩٧٩، (McGlaughlin and Empson, 1969) مرة أخرى بواسطة رتشي وآخرين في ٢٠٠٥ (Ritche et al., 2005) أي بعد مرور ما يقرب من ثلاثين عاماً، وبينت الأهمية القصوى للانتباه "للفروق الفردية في المعرفة والسلوك الخاص بالأم" عند دراسة نمو وتطور الطفل. وسوف يناقش هذا مناقشة أوسع فيما بعد في هذا الفصل عند معالجة الصمود ومقاومة الضغط (Resilience).

٤-٤-٣-٣ آثار المعلم

عامل آخر قد يؤثر على الأداء الأكاديمي للأطفال الفقراء هو اتجاهات المعلمين. فقد وجد أن المعلمين يؤثر على طلابهم بالنظر للأطفال الفقراء نظرة أقل إيجابية وتكوين توقعات أقل وأكثر انخفاضاً لإنجازاتهم عن الأطفال الآخرين.

(Alexander, Entwistle and Thomson, 1987).

كما يعامل المعلمون الأطفال الفقراء معاملة أقل إيجابية وتأييداً، ويوجهون لهم انتباهاً إيجابياً ودعماً أقل وتقديم فرص تعلم أقل لهم. ونظراً لكون أطفال الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، تزداد احتمالات وجود مشكلات الاستخراج أو التعبير الخارجي لديهم، فإنهم يكونون أقل ميلاً للانتباه في الفصل ولتنظيم وضبط انفعالاتهم أو الارتباط ارتباطاً جيداً بزملائهم ورفاقهم، وجميعها تسهم في الأداء المدرسي غير السوي وغير الجيد.

(McLelland , Morrison and Holmes, 2000).

والمعلمون بانتباههم للجوانب السلبية (Misdemeanours) وعدم تقديم فرص تعمل أفضل لهم يمكن أن يساهموا مساهمة إضافية لفشلهم الأكاديمي.

(Carr, Taylor and Robinson, 1991).

وقد كشفت دراسات أخرى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية يتلقون تدريسا وتعلما أكاديميا أقل من معلمهم. (Arnold, 1997).

٤-٤-٣-٤ أثر البيئة المنزلية

ويكون أقوى عند أطفال الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة عنها عند رفاقهم من أطفال الطبقات الأعلى. وتوحي هذه النتيجة بأن المهارات المحورية الأساسية يلزم أن يتم تعليمها بطرق تتبنى وتشجع الاهتمام (عند جميع الطبقات الاجتماعية والجماعات الإثنية (العرقية)) بما في ذلك التعلم النشط. لذلك يلزم أن تكون التدخلات مرنة فيما تستخدم من طرق، وأن تقوم على أساس معرفة وفهم لأكثر الطرق التي يفضلها الذكور والإناث والجماعات الإثنية (العرقية) المختلفة حتى تمكن هذه التدخلات الجميع من الأداء عند أفضل مستوى ممكن.

وقد يتم نقل أو توصيل أثر الفقر على النمو أو التطور خلال السنوات المبكرة من العمر عن طريق الوالدية غير الفاعلة، والبيئة المنزلية غير الكافية والتي ينتج عنها أن يكون الأطفال غير مستعدين للمدرسة عند السن الصحيحة، ثم يساعدون عندئذ بواسطة المعلمين مساعدة أقل من الآخرين.

(Alexander et al., 1997).

وسوف يجعلهم كل هذا يتأخرون أكثر وأكثر عن رفاقهم. ويكون أثر الفقر الذي يعاني منه الطفل خلال الخمس سنوات الأولى من حياته هو خفض عدد

السنوات الدراسية التي يستكملها الطفل أكثر في حالة الأمريكيين الأفارقة عنها في حالة البيض، وقد تؤثر عن طريق تعطيل نمو وتطور مهارات الاستعداد للمدرسة. (McLloyd, 1998).

تسهم البيئة المنزلية كذلك في النجاح أو الفشل الأكاديمي. وهناك علاقة بين البيئة المنزلية المبكرة للطفل ونجاحه في تعلم القراءة. على سبيل المثال ينبئ اهتمام الطفل المبكر بالكتب المصورة عند عمر (٢٠) شهراً بإنجازات القراءة لديه فيما بعد (Crain – Threson and Dale, 1992) كما أن القراءة المشتركة بين الوالد والطفل في السنوات المبكرة يمكن أن تنبئ كذلك بتعلمه للقراءة والكتابة والإنجازات التالية.

(Whitehurst and Lonigan, 1998).

وقد لا تحدث الأشياء والأنشطة السابقة كثيراً في منازل الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، وذلك لكون احتمالات توفر كتب مناسبة في منازل هذه الطبقة تكون منخفضة. وقد وجد أن ما لا يزيد على نصف أطفال ما قبل المدرسة الذين يعيشون على المعونة الحكومية فقط في الولايات المتحدة تتوفر لهم إمكانية وجود كتب في منازلهم مقارنة مع ٩٧٪ من أطفال المهنيين

(Professionals) (McCormick and Mason, 1986).

وتتطور العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي (SES) والمهارات الأكاديمية مبكراً عن العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي والميل أو الدافعية (Arnold and Dectoroff, 2003) ولكل منها آثار مهمة على الإنجاز. بل إن العلاقة بين الميل والإنجاز تنمو وتقوى مع مرور الوقت.

(Wingfield, Eccles, Yoo et al., 1997).

كما تكون للغياب من المدرسة بسبب فترات المرض البدني آثار سلبية كذلك على التعلم والقدرة على اللحاق بالرفاق والاستقرار في المدرسة. ويمر أطفال الفقر بخبرة الصحة الضعيفة، وتكون حالتهم الصحية أضعف من الأطفال الآخرين (Crooke, 1995). كما أن عوامل الخطر (Risk Factor) الأخرى التي سبقت مناقشتها قبل ذلك مثل الولادة قبل موعدها وانخفاض الوزن عند الولادة والتعقيدات الأخرى التي قد تصاحب الولادة يزداد تكرار حدوثها كذلك في تاريخ الأطفال الفقراء، ومثل هذه العوامل تتفاعل مع الظروف في البيئة المنزلية، وتكون لها إما آثار أكبر أو أقل على النمو والتطور في مرحلة الطفولة.

(Empson, 2004; Sameroff and Chandler, 1975).

وهناك فروق ترجع للعنصر (Racial) في سهولة التأثير بهذه العوامل الخطرة التي ترتبط مع ارتفاع معدلات وفيات الأطفال الرضع السود عن البيض كما سبقت مناقشة ذلك. لذلك فإن ضعف الصحة عند الأطفال الفقراء يرتبط مع انخفاض النجاح التربوي عبر ممرات ومسارات متعددة مباشرة وغير مباشرة.

٤-٤-٣-٥ ملخص

يرتبط الفقر مع معامل الذكاء في حالة الأطفال الصغار ارتباطاً يفوق ارتباط الوضع الاجتماعي والاقتصادي (SES)، كما أن للفقر الدائم المستمر أقوى الآثار. وينطبق هذا كذلك على الأداء الأكاديمي الذي يرتبط مع غياب الاستثارة المعرفية والدعم الانفعالي أو الوجداني من جانب الوالدين، وكذلك مع غياب المصادر أو الإمكانيات المادية. لكن ما يتم تحقيقه أو إنجازه ليس منخفضاً بشكل عام أو منتظم. فالطموحات الوالدية المرتفعة وتقديمها لبيئة دافئة ومثيرة لأطفالهما تعمل باعتبارها عوامل حامية، تحمي الأطفال، وبشكل خاص في حالة الأطفال الأمريكيين الأفارقة. ويختلف نمط الحد الأقصى للوالدية بين الأسر السوداء والبيض نظراً لأن المستويات الأعلى من الضبط تكون أكثر حثاً وتشجيعاً لإنجاز

الطفل في الأسر الأمريكية الأفريقية. كما أن سلوك المعلم كذلك مهم وله دلالة. وتضم العوامل المعنية والمهمة جميع مستويات نموذج برونفينبرينر للنظم الإيكولوجية (Bronfenbrenner ecological systems mode) لنمو وتطور الأطفال.

٤-٤-٤ النمو والتطور الانفعالي أو الوجداني والسلوكي

كما سبق أن بينت قبل ذلك، تتأثر الصحة العقلية للأطفال كذلك بالتعرض لضغوط وقيود الفقر أثناء النمو والتطور. وقد كشفت عدة دراسات زيادة انتشار المشكلات الانفعالية والسلوكية بين الأطفال الفقراء وأطفال الطبقة الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة (SES) عنه بين أطفال الطبقة المتوسطة عند نفس الأعمار (e.g. Adams, Hilman, 1994) ولم تكشف الدراسات عن غياب الفروق الدالة إلا في حالة الأطفال الصغار جدا. وتكون الفروق أكبر في حالة مشكلات استخراج السلوك عنها في حالة مشكلات استدخال السلوك.

لذلك فالمشكلات التي يعبر عنها خارجيا مثل: العراك والرفض وعدم الطاعة والاندفاع تحدث بدرجة وتكرار أكبر بين الأطفال الفقراء، كما أن هذه الفروق بين الطبقات المختلفة تزداد مع زيادة عمر الأطفال، ولذلك فهناك مشكلات استخراج أكثر نسبيا عند الأطفال الفقراء. (McLloyd, 1998) وتصبح نسبة أكبر من الأطفال الفقراء منحرفين انحرافا مزمنيا في أدنى الطبقات الاجتماعية: مثل هؤلاء الأطفال يكونون كذلك معرضين بدرجة كبيرة للإصابة باضطرابات السلوك.

ويرتبط المستوى الاجتماعي الاقتصادي (SES) مع عوامل خطر أو مخاطرة (Risk) أخرى لهذه المشاكل، بما في ذلك تفكك الأسرة ومرض الوالدين نفسيا وحجم الأسرة (Arnold and Doctorof, 2003).

وكلما طالت مدة تعرض الأطفال لخبرة الفقر زاد انتشار مشكلات الاستدخال والاستخراج، (Internalizing and Externalizing) أى تلك المشكلات التى يعبر عنها داخليا وخارجيا. (McLloyd, 1998) وأكثر مشكلات الاستدخال حدوثا هى القلق والحزن والاكتئاب والانسحاب. ويبدو أن تكرار حدوث المشكلات يرتبط بالجيرة والمناطق المجاورة.

فى دراسة لأطفال ما قبل المدرسة وجد أن هناك مستويات أعلى من استخراج المشكلات عند الأطفال الذين يجاورون جيرانا فقراء، وذلك بعد أن تؤخذ فى الاعتبار وتراعى المتغيرات الأسرية. (Jencks and Meyer, 1990) وأحد التفسيرات التى قدمت لذلك كون الوالدين لا يمنعان عدوان أطفالهما عندما يجاورون جيرانا فقراء، نظرا لأن الأطفال فى هذه الحالة يجب أن يكونوا قادرين على الدفاع عن أنفسهم فى السياقات التى يزداد فيها العدوان والعنف. كما أن آثار جماعة الرفاق قد تعمل كذلك على زيادة مستويات الانحراف وارتفاعها والظهور المتأخر لاضطراب السلوك.

٤-٤-١ تأثيرات الأسرة

من الممكن أن نتوقع كذلك أن تقع مشكلات استخراج أكثر فى حالة الأسرة الفقيرة، وذلك بسبب الطبيعة السلبية لكثير من التفاعلات بين الأفراد داخل كثير من تلك الأسر. وهناك دليل على زيادة ميل الوالدين لاستخدام وسائل وأساليب التهذيب والنظام العقابية وغير المتسقة، وكذلك لتجاهل حاجات أطفالهم للاعتماد.

(Dodge, Pettit and Bates, 1994).

وقد وجد مكلود وشاناهاان فى ١٩٩٣ (McLeod and Shanahan, 1993) فى دراستهما للأطفال عمر (٤-٨) سنوات أن أمهاتهم استخدمن العقاب البدنى كثيرا، وفى نفس الوقت كانت مستويات تدخلها ومشاركتها مع الأطفال منخفضة بشكل عام. كما أن اللطم أو الصفع كثيرا فى بعض السياقات يؤدى إلى علاقات

ضعيفة وسيئة بين الوالد والطفل، وقد يترتب عليه ظهور مشكلات سلوكية عند الأطفال.

لذلك فكثير من الآثار الانفعالية والسلوكية الضارة على الأطفال الذين يعيشون في الفقر، هي آثار غير مباشرة تنقل بواسطة سلوكيات الوالدين وحالتهم العقلية.

وبالنسبة للبالغين الذين يعيشون في ظروف الضغط المزمن مع وجود أحداث حياتية ضاغطة وسلبية أكثر من المعتاد، يكون هناك كفاح دائم للتصدي، ويكشف كثير من الوالدين عن هذا في شكل تهيج وعدم تحمل وانخفاض عتبة فقد السيطرة والضبط على الانفعالات والانشغال في الجدل وما هو أسوأ. وبالنسبة للأطفال الذين يكون والداهم مضغوطين بدرجة عالية، هناك صعوبات مشابهة مثل فقد الضبط وانعدام الفرص وغياب الأشياء الإيجابية التي ينتظرونها ويبحثون عنها ويؤدي كل هذا في النهاية إلى وجود المشكلات الانفعالية عند كثير منهم. وقد دلت شو وإمري في عام ١٩٨٨ (Show and Emery, 1988) على الآثار السلبية للضغوط على الصحة النفسية للأطفال، عندما وجدوا أن أطفال المدارس منخفضي الدخل الذين مروا بخبرة وجود عدد كبير من الضغوط الأسرية، كان لديهم انخفاض في قيمة الذات والمزيد من الصعوبات والمشكلات المستدخلة التي تصل لدرجة المرض.

٤-٤-٢ آثار الجيرة

في دراسة شو وإمري، كان الأطفال متأثرين كذلك بالضغوط بالبيئة خارج المنزل، عوامل مثل العنف في الجيرة وسقوط وانهيار المنازل ووجود قاذورات في الشوارع، وقد ساهمت هذه الأشياء بدورها في إصابتهم بصعوبات صحية عقلية. وقد ارتبطت المستويات المرتفعة لأعراض الضغوط التي تلي أو تأتي بعد

نوبات الصدمات (Post – Traumatic) مع الاتصال بالعنف بالجيرة، وبشكل خاص في حالة الفتيات المراهقات.

(Fitzpatrick and Boldizar, 1993).

والميكانيزمات أو الأساليب التي تؤثر بها الجيرة على الأسر التي تعيش فيها مهمة لفهم آثار الفقر بالحضر (Rural Poverty).

(Klebanov, Brooks – Gunn and Duncan, 1994).

فقد وجد كليبانوف ورفاقه أن فقر الجيرة قد ارتبط مع بيئة مادية لبيت أفقر وكذلك مع انخفاض مستوى دفاء الأمومة. وقد تأمل كليبانوف ورفاقه وفكروا أن يكون انخفاض دفاء الأمومة تأقلماً من جانب الأمهات، ومحاولة لتعليم أطفالهن التوافق والتأقلم مع البيئة القاسية والخطرة كما أشارت الدراسات الإثنوجرافية لأسر الحضر الفقيرة. (Jerrett, 1992).

وقد تكون الأمهات أقل حرارة بشكل عام لا أقل حرارة بوضوح في تنشئة أطفالهن فقط. "لفقر الجيرة أثر إضافي يزيد على ويضاف إلى فقر الأسرة والمتغيرات الأسرية الأخرى". وقد اقترح كليبانوف أن هذا قد يرجع إلى نوع من "التنشئة الجماعية: Collective Socialization" التي تؤثر فيها الجيرة على الأمهات عن طريق توصيل ونقل المعايير والقيم. إلا أنه لم تكن هناك أية آثار للجيرة على تقديم خبرات التعلم للأطفال، وهو ما ارتبط مع إمكانيات ومصادر الأسرة مثل الدخل وتعليم الوالدين وصغر حجم المنزل ومهارات تصدٍ أفضل وزيادة الدعم الاجتماعي.

وقد أيدت نتائج كليبانوف ورفاقه (Klebanov et al., 1994) الميكانيزمات الخاصة بالعدوى – قوة آثار الرفاق على سلوك الأفراد – والتنشئة الاجتماعية،

حيث يمكن أن تؤثر الجيرة على الأطفال، وهو ما وجد في الدراسات المبكرة. على سبيل المثال، (Brooks – Gunn , Duncan, Klebanor and Sealand, 1993) لكن فقر الجيرة لم يؤثر على اكتئاب الأمهات في دراسة كليبانوف ورفاقه، وقد وجدوا بشكل عام؛ أن خصائص وسلوك الأمهات قد تأثرت بدرجة أكبر بالعوامل القريبة (Proximal) – الإمكانات والمصادر المتوفرة للأُم في الأسرة.

٤-٤-٣ التفاعلات بين الإثنية (العرقية) والجيرة والبيئات المنزلية

لقد وجد أن أطفال جماعات إثنية عرقية بعينها - الأفارقة الأمريكيين وهايسبانك - بالولايات المتحدة الأمريكية كانوا يتعرضون لأكثر أحداث الحياة ضغطاً بأكثر المناطق المجاورة حرماناً.

(Attar, Guerra and Tolan, 1994).

وقد ارتبطت أحداث الحياة الضاغطة مع زيادة العدوان وارتفاع مستوياته فيما بعد، ولكنها قد تفاعلت مع الحرمان بالمناطق المحيطة، بحيث لم تكن الآثار دالة إلا في حالة الأطفال الذين يعيشون في أكثر المناطق المجاورة حرماناً. وقد وجدت الدراسات التي أجريت على الأطفال الأمريكيين الأفارقة الذين تربوا في مثل هذه الجيرة، والذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٢ عاماً، أن هذه الظروف قد ارتبطت مع المستويات الأعلى والأكثر ارتفاعاً من "انحراف المرتبطين بهم:

Deviant Peer affiliation, (Brody, Ge, Conger et al., 2001).

وهي السلوكيات المرتبطة مع الانحراف (Delinquency). ولكن أهم المتغيرات لمثل هذا الارتباط بالرفاق، كانت العوامل المرتبطة بالسلوك الوالدي

حيث ترتبط المشاركة الوالدية والوالدية الداعمة المغذية ارتباطاً عكسياً. بينما ترتبط الوالدية القاسية العنيفة وغير المتسقة ارتباطاً إيجابياً مع التعامل والارتباط مع رفاق منحرفين.

وكانت آثار الوالدية السوية الجيدة أقوى وأكبر ما يمكن في حالة الأطفال الذين ينتمون لأسوأ الخلفيات. والعلاقة بين خصائص البيئة المنزلية ونمو وتطور الطفل تكون أقوى في حالة الفقر عنها في حالة الإثنية أو العرقية.

(Bradley, Corwyn, McAdoo and Coll, 2001).

والفروق تكون وظيفة مباشرة لعدم كفاية الأموال اللازمة للحصول على البضائع والخدمات التي تؤثر على جميع الجماعات الإثنية (العرقية)، كما أنها وظيفة غير مباشرة للطريقة التي يتصدى بها الوالدان لضغوط الصعوبات الاقتصادية.

وتختلف الجماعات الإثنية (العرقية) فيما يفعله الوالدان وكيف يقضى الوقت في الأسرة وطرق التبادل بين أعضائها. ولكل ثقافة إطار مرجعي ثقافي وهو الإطار الذي "يشير إلى الطريقة الصحيحة أو المثالية للسلوك داخل الثقافة". (Ogbu, 1994, p. 375) التي ترشد، على سبيل المثال، الممارسات الوالدية. وفي جميع الجماعات الإثنية أو العرقية، خفضت فرص تواصل الأمهات الفقيرات تواصلًا فاعلاً كما قللت فرص كشفهن عن المحبة والنظام عن طريق التحدث أو الإهمال. وقد ذكرت الأمهات الأفارقة الأمريكيات أنهن قد استخدمن اللطم والصفع، باستثناء حالات المجموعات العمرية - الأصغر (٩ سنوات أو أقل). ولكن عندما فصل الاستعداد لاستخدام اللطم عن تكرار الاستخدام، كانت الأمهات الأمريكيات الأفارقة أقل عزلة اجتماعية عن الأمهات الأوريبات الأمريكيات أو الهايسبانك

الفقراء. وتشابهت جميع المجموعات في قضاء قسم طويل من وقت الفراغ في مشاهدة التلفزيون ومناقشة البرامج مع الخروج لمرات قليلة فقط.

وقد اقترح برادلى وآخرون في عام ٢٠٠١ (Bradley et al., 2001) أن الممارسات الوالدية بالبيت قد تتأثر بالتصدي للتمييز والقهر أو المنع.

وقد تعمل الثقافة الأفريقية الأمريكية بطرق ما لحماية الأطفال من كثير من المخاطر والمغامرات بالحضر، وذلك لأن هذه الثقافة تؤكد وتركز على قوة الروابط الأسرية ومرونة الأدوار العائلية والتوجه نحو الإنجاز المرتفع وتقدير الذات الإيجابي والمعتقدات الدينية.

(Littlejohn – Blake and Darling, 1993).

لذلك فعلى سبيل المثال أن الارتباط بين أعراض الاكتئاب والإنجاز الدراسي لا يصل لنفس الدرجة المرتفعة في حالة الأطفال الأمريكيين الأفارقة مقارنة معه في حالة الأطفال القوقاز. وقد اقترح أرنولد ودوكستوروف في عام ٢٠٠٣ (Arnold and Doctoroff , 2003) أن العلاقة بين المرونة والثقافة يجب أن تستكشف وتدرس في دراسات جديدة، وذلك لأنه لم يتعرض لدراسة هذا المجال إلا عدد قليل من الدراسات والبحوث.

٤-٤-٤-٤ ملخص

ترتبط المشكلات الانفعالية والسلوكية مع الفقر، وتنقل في كثير من الحالات عن طريق الضغط في المنزل والتفاعلات السلبية والعقابية بين الوالد والطفل. كما أن العنف الموجود في الجيرة له كذلك أثر سلبي على الأداء الاجتماعي والانفعالي للأطفال. وتقوم الوالدية السوية الجيدة كعامل حماية، وبشكل خاص بالنسبة للأطفال في أسوأ البيئات، كما أن الروابط الأسرية القوية والجوانب والأبعاد الأخرى للثقافة الأفريقية تكون مفيدة للأطفال في هذه الأسر.

- نقطة مناقشة: بالتركيز على خصائص الجماعات، هل لم توجه البحوث إلا اهتماما قليلا للميكانزمات الذاتية (الفردية) والميكانزمات بين الأفراد، حيث يمكن أن يتم نقل تأثير الفقر على نمو وتطور الأطفال؟ عليك أن تبحث وتفكر في أي الميكانزمات قد تدخل فيما يتعلق بالأبعاد والجوانب المختلفة للنمو والتطور التي نوقشت أعلاه؟

٥.٤ الفروق الفردية في الاستعداد للتأثر بالحرمان الاجتماعي

٤-٥-١ ما الصلابة أو المقاومة؟

على الرغم من الصعوبات التي تواجه النمو السليم والجيد للأطفال نتيجة للحرمان الاجتماعي، هناك أطفال يؤدون أداءً جيدًا على الرغم من الظروف الضارة والمعتلة التي يعيشون فيها.

(Rutter , 1979 ; Werner and Smith, 1982).

ويكشف هؤلاء الأطفال عن "صمود أو صلابة" أو قدرة على التغلب على مخاطر النمو الضعيف الناتج عن ظروفهم. وقد تنتج الصلابة أو المقاومة من خصائص وسمات الطفل نفسه أو من آثار تأتي من الأسرة، أو البيئة الأوسع التي تكون بيئات حامية. وتكشف الصلابة عن نفسها وتتضح عن طريق الكفاءة في التأقلم بفاعلية مع تحديات البيئة الضارة ومع الصعوبات النمائية. ولكي يمكن التعرف على الصلابة عند طفل يلزم أن يكون قد تعرض لظرف شديد الضرر أو لتهديد شخصي له. وسوف تختلف المهام النمائية التي يلزم أن يكشف الطفل عن كفاءة في تحقيقها من جماعة ثقافية لأخرى، وفي الثقافات الفرعية المختلفة، مما يخلق صعوبات في الحكم على الصلابة عند مختلف الأطفال. على سبيل المثال

اقترح أوجبو في ١٩٨١ (Oghu, 1981) وأوجبو وفوردهام في ١٩٨٦ (Ojbu and Fordham, 1986) أن الشباب الأفريقي الأمريكي الذي يقيد كما لو كان في حارة اليهود (Ghetto) والذين لا تتوفر لهم إلا فرص قليلة في المجتمع بشكل عام، يخلقون طرقاً بديلة لتحقيق أهدافهم، وهي طرق قد لا تكون قانونية، وقد تكون أهدافهم مختلفة، على سبيل المثال أن يكون زعيم "عصابة" بدلاً من أن يكون كابتنًا أو رئيسًا لفريق الشطرنج بالمدرسة. وقد يكون هذا تأقلمًا شديد الملاءمة للنجاح في البيئة التي يعيش فيها هؤلاء الناس.

ويتطلب التأقلم الناجح السيطرة على البيئة، ويرى هوايت في ١٩٥٩، (White, 1959) أن هناك "نظاماً انفعاليا للسيادة مبنى بداخل أجاسنا، ويشكل جزءاً من بنائها الداخلي يكشف عن نفسه في السعادة بالإنجازات في الأنشطة المختلفة التي تحدث ابتداءً من مرحلة الرضيع وتستمر بعد ذلك. وهناك عوامل عديدة ستساعد على تحقيق وإنجاز السيادة. ومن بين أهم العوامل العاملين التاليان: الارتباط، (Attachment)؛ وتنظيم الذات، (Self Regulation)، وهناك أدلة كثيرة على أن الارتباط الآمن في بداية الحياة يمكن أن يتنبأ بالسيادة على المهام فيما بعد في كل من المجالات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية. (Carlson and Srorfe, 1995).

وترتبط القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والانفعالات مع انخفاض الاستجابة للضغط. ومع زيادة الضبط الذاتي للانتباه والسلوك وارتفاع الكفاءة الاجتماعية.

(Elsenberge, Fabes, Shepard et al., 1997).

كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية مع العلاقات الجيدة بالرفاق. وجميع هذه الخصائص والسمات، إذا ما طورت تطوراً جيداً، سوف تساعد الطفل على التصدي بطريقة أفضل مع ضغوط ومشكلات وصعوبات الحياة في الفقر.

وفى النهاية، فإن تلك القدرات تتطور عن طريق جهود الوالدين ذوى الكفاءة الذين يرعون والذين يكونون حاسمين وأساسيين فى حماية أطفالهم من النمو والتطور الضعيف.

٤-٥-٢ الصلابة أو المقاومة عند الوالدين

لقد نوقشت كفاءة الوالدين فى حماية أطفالهم من الآثار شديدة السلبية للفقر فيما سبق عند عرض دراسة كيمبسون فى عام ١٩٩٦ (Kempson, 1996) حول مداخل الوالدين فى إدارة الأموال والتسوق وتقديم الطعام والأنشطة العملية الأخرى. وبالإضافة لكون هذه الأنشطة مهمة فى المحافظة على صحة الأطفال وحمايتهم وجعل احتمالات أن يكون الأطفال كبش فداء من جانب رفاقهم فيما يتعلق بملابسهم وعدم توفر أموال للإنفاق عند الحد الأدنى، فإن هذه الأنشطة تكشف وتعبر عن حب الوالدين ورعايتهم لأطفالهم. وعلى الرغم من أن بعض الأسر كانت أكثر كفاءة عن البعض الآخر فى تقديم أفضل ما يمكن لأطفالهم فى حدود الدخل المنخفض، فإن الاقتصاد فى استخدام التدفئة والإضاءة قد مورست فى كل منزل فقير تقريباً. وقد أثرت ظروف البرد التى نتجت عن ذلك على مشاعر الناس وإحساسهم بقيمتهم والحالة المزاجية لهم والقدرة على التغلب على العدوى. وتنتج أمراض الجهاز التنفسى بشكل خاص من عدم كفاية ظروف المعيشة.

(Brabak et al., 1995 ; Sprngers et al., 2000).

تسهم جميع العوامل مثل فقر المنازل (أو عدم وجود منازل) وضعف الصحة وفقر الوجبات فى مشكلات الصحة العقلية. ويؤدى القلق المتواصل حول جعل النهايات تتلاقى، تسديد الفواتير وإطعام الأسرة إلى الضغط والاكتئاب واليأس

عند مستويات أعلى من المتوسط. ولا تكون مشاعر فقد الأمل والاكتئاب مرغوباً فيها عندما لا يكون هناك طريق حقيقى للهرب من مصيدة الفقر. والمشاعر الوالدية هذه تؤثر كذلك على باقى أعضاء الأسرة. كما أن أولئك الذين يعانون الفقر يكونون كذلك غير قادرين على الهرب بالخروج والاستمتاع بالوظائف الاجتماعية: فهم على حافة المجتمع ومؤسساته لأن جميع هذه الأنشطة تكلف أموالاً. وتكون حياة كل من البالغين والأطفال حياة عزلة اجتماعية ولا تزيد على مجرد الوجود.

(Morrow, 2001).

وكما وجدت كيمبسون فى ١٩٩٦ (Kempson, 1996)، فإن وصمة الفقر فى مجتمع متيسر قد يكون لها أثر أكبر على خبرات الأطفال وعلاقاتهم مع الأطفال الآخرين، ويرجع ذلك جزئياً لكون الأطفال الآخرين يمكن أن يكونوا قساة فى التهمك أو الإساءة إلى أى شخص عندما يدركون أنه مختلف عنهم أو أقل منهم.

لذلك يبذل كثير من الوالدين جهوداً كبيرة لحماية أطفالهم من الخبرات السلبية مع الأطفال الآخرين. وعندما عقدت كمبسون مقابلات مع الأطفال الفقراء وجدت أن كثيراً منهم قد مر بخبرة الاستهزاء والاحتقار من جانب الأطفال الآخرين: وعند سؤالهم عما يحدث عندما لا يرتدون ملابس تشبه ملابس أصدقائهم قالوا: سوف تشعر أنك متروك. فهم يتشاجرون معك ويذكرون أشياء سيئة مثل: أنت تشتري أحذيتك من "البقشيش" وأشياء أخرى مثل ذلك. (P. 67).

وقد يستغنى كثير من الأسر عن شراء أشياء لأنفسهم وحتى شراء الطعام لكى يستطيعوا شراء أنواع الملابس الصحيحة الجيدة والمطلوبة لأطفالهم حتى لا يعانون وصمة كونهم مختلفين. لذلك فإن أغلب الأسر تقوم بأقصى ما تستطيع لحماية أطفالهم من أسوأ الآثار السلبية للعيش فى الفقر، ولكنهم يختلفون فى الدرجة التى يستطيعون القيام بها. ويرجع هذا جزئياً لقدرات الوالدين الشخصية،

كما تطورت في خبراتهم وتعليمهم وعملهم، وعلاقاتهم هم أنفسهم مع الآخرين، وجزئياً لمعتقداتهم وممارساتهم في رعاية وتربية الطفل. وإذا كانت العلاقة الزوجية للوالدين علاقة جيدة وتتوفر لديهم علاقات داعمة مع الأعضاء الآخرين بالأسرة والأصدقاء والجيران، فإنهم يبنون تقدير الذات والإيمان بالذات واتجاهات إيجابية بأنهم يستطيعون مساعدة أطفالهم على تطوير الصلابة والمقاومة، وأن يكونوا ناجحين على الرغم من الظروف السلبية لحياتهم. مثل هذه العوامل تكون فاعلة في جميع الجماعات الإثنية (العرقية).

٤-٥-٣ الصلابة عند الأطفال

تعد طبيعة العلاقة بين الوالد والطفل واحداً من أفضل المنبئات بصلابة وقوة مقاومة الطفل لظروف الحياة الضاغطة. وقد وجد وايمان وكوين وروك وآخرون في عام ١٩٩٩، (Wyman , Cowen , Work et al., 1999) في عينة من الأطفال منخفضى الدخل في دراستهم أن ما أطلقوا عليه "المشاركة المغذية: Nurturant Involvement" - التقارب الانفعالي أو الوجداني والزمن الذي يقضى مع الأطفال بواسطة راعٍ أولى أو أصلى، كانت فاعلة في مساعدة الأطفال على التصدى. مثل هذه الوالدية من المحتمل أن تكون نتاجاً لارتباط آمن بين الراعى والطفل الرضيع (وهو ارتباط يكون الطفل قد طور بالفعل خبرة السيطرة والسيادة في محاولة إشباع أو تحقيق الإشباع لحاجاته عن طريق شغل انتباه راعٍ مستجيب له. وتساعد علاقة الارتباط (Attachment) على التنظيم الذاتى للانفعال عند الطفل والنمو المعرفى، وذلك بتقديم قاعدة آمنة يمكن للطفل الرضيع أن ينطلق منها ليستطلع البيئة. مثل هذه العلاقات الجيدة يمكن أن تكون منبئة بالنجاح فى المهام النمائية اللاحقة عند الأطفال الدارجين والأطفال الأكبر عمرا.

وقد بينت الدراسات الطولية التي قام بها ماستين في عام ١٩٩٤ (Masten, 1994) حول التأقلم الناجح للأطفال المراهقين الذين يتصفون بالكفاءة أهمية العلاقات بين الطفل ومن يقدم له الرعاية. والتمشي المبكر أو الطاعة لمطالب من يقدم الرعاية والسلوك قبل الاجتماعي، وهي سلوكيات يمكن توقعها عند الأطفال الذين حققوا الارتباط الآمن تفتح الطريق للأداء الاجتماعي الناجح فيما بعد. كما أن التمشي مع القواعد الاجتماعية يرتبط مع وجود راعي حساس منسق ودافئ ولكنه في نفس الوقت والد حازم، بينما ترتبط طرق القوة والتسلط (Power - Assertive)، وبشكل خاص عندما تصاحب العنف، مع سلوك أكثر سلبية وانحرافا (Schaffer, 1996) وتعتمد العلاقات مع الرفاق على الأداء الاجتماعي للطفل، وهذا بدوره لا يؤثر فقط على الشعور بأحوال جيدة (Well - being) وإنما كذلك مع التوافق أو عدم التوافق فيما بعد، وكذلك مع النواتج والمستتبعات التربوية. ونظرا لأن تنظيم الذات يبدو أنه يرتبط ارتباطا شديدا مع العلاقة المبكرة بين الطفل والوالد، لذلك فإن التدخل لمساعدة هذه العلاقات المبكرة عندما يكون ذلك ضروريا، يمكن أن يساعد على تطوير مهارات مهمة للأداء الناجح في الجوانب المختلفة للحياة.

وترتبط العوامل الإضافية الأخرى التي تحمي الطفل بالأسرة، فالدعم الاجتماعي للوالدين يتنبأ بالصمود والمقاومة عند الأطفال الذين تربوا في ظروف اجتماعية واقتصادية مجحفة أو محرومة.

(Runyan, Hunter, Socolar et al., 1998).

وقد ينقل الأثر عن طريق سلوك الوالدين، مثل التعبير عن الدفء والحب.

(Mason . Cauce, Gonzales et al, 1994).

وخبرات التعلم التي تقدم. (Klebanor, et al., 1994).

وقد يعمل الدعم الاجتماعي كذلك على خفض أثر الضغوط الموجودة في البيئة على الوالدين، وعلى المحافظة على ثقتهم في قدرات الوالدية لديهم. (Cutrona, Trolutman, 1996) ويرتبط غياب الدعم الاجتماعي مع زيادة مخاطر إساءة معاملة الطفل في الأسر الهشة.

وتتضمن العوامل الخاصة بالطفل التي ترتبط مع المقاومة والتصدي الناجح في الظروف السيئة، سمات شخصية الطفل وقدرة الطفل العقلية. فالطفل حسن الطباع الاجتماعي يميل لأن يكون صامتا ومقاوما للمساوئ المرتبطة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، (Werner and Smith, 1992) والأطفال الذين يتجهون للحياة إيجابيا، يتصفون بالفضول الأكاديمي ولديهم ثقة ويميلون لأن يتصفوا بالكفاءة.

(Caspi , Henry , McGee et al., 1995).

وترتبط النتائج والمستتبعات المعرفية بمدى انشغال الأم في أنشطة مثيرة معرفيا مع الأطفال، (Cowen , Wyman, Work and Parker, 1990) كما أن هؤلاء الأطفال سيكونون فيما بعد أكثر صمودا لضغوط الظروف المجحفة والمحرومة اجتماعيا واقتصاديا التي يعيشون فيها.

والأطفال الذين يأتون من منازل أو بيوت مثيرة معرفيا يكونون كذلك محميين من المشكلات الانفعالية والسلوكية.

(Linver, Brooks – Gunn and Kohen, 2002).

ويكون من الأسهل على الوالد ممارسة الوالدية مع الأطفال الذين يسهل الارتباط معهم والذين يتصفون بالقدرة على التأقلم مع الظروف مبكرا في حياتهم، كما يكون من الأسهل على الوالد كذلك إقامة علاقة دافئة وعلاقة محبة. لذلك تزداد

احتمالات استفادتهم من النمط الوالدى الذى يكون أكثر الأنماط قدرة على التأقلم الناجح مع ظروف الحياة.

"لذلك فالنظم الثلاثة الأساسية للتأقلم التى تشجع تطوير الكفاءة، حتى فى الظروف غير الملائمة، (Master and Cousworth, 1998) تنتج عن أو تتبع من علاقات والدية صحية، ودافئة ومحددة (Structured) ونمو أو تطور معرفى وأداء عقلى جيد وتنظيم ذاتى للانتباه والانفعال والسلوك"

وتكشف البحوث السلوكية الوراثية أو الجينية (Genetic) عن وجود أثر جينى هائل فى تأقلم الأطفال الناجح للحرمان الاجتماعى الاقتصادى. ويرجع ذلك لكون خصائص الأطفال وسماتهم مثل الحالة المزاجية والسلوك الذكى تتأثران بالجينات (على سبيل المثال: Plomin and Bergeman, 1991). وهناك كذلك اقتراح بأن احتمالات العيش فى حرمان اجتماعى واقتصادى تحدد جزئيا بواسطة جينات الوالدين.

(Plomin, Defries, McClearn and McGuffin , 2001).

لذلك يمكن توقع أن تصدى الأطفال ومقاومتهم للحرمان الاجتماعى – الاقتصادى يتأثر كذلك جزئيا بعمل الجينات. فالنمو والتطور المعرفى الجيد يساعد على التصدى للمشكلات والصعاب ومقاومتها. وقد وجد برونجارت وفولكر وبلومين فى ١٩٩٢ (Braungart, Fuller and Plomin, 1992) أن العوامل الجينية تنقل الارتباط بين البيئة المنزلية والتطور المعرفى للأطفال الصغار.

وقد وجد كذلك، فيما يتعلق بالمؤثرات الجينية والبيئية على معظم مجالات النمو والتطور، أن المؤثرات البيئية غير المشتركة وهى المؤثرات البيئية البارزة (Salient)، تفسر ما يقرب من ٦٠٪ من الاختلاف. ويعنى هذا أن المؤثرات "البيئية

التي تؤثر على النمو والتطور تعمل لجعل الأطفال الذين ينمون في نفس الأسرة لا يشبهون بعضهم البعض بدرجة تفوق الأطفال الذين ينمون في الأسر المختلفة"، (Plomin et al., 2001 , p. 298)، ويترتب على هذا أنه لا يمكن افتراض أن جميع الأطفال في الأسرة سيكونون متصدين مقاومين للآثار السلبية للفقر. وقد يرجع جزء من الآثار البيئية غير المشتركة لخطأ في القياس. وتختلف تقارير الإخوة حول معاملة الوالدين لهم بطرق مختلفة كثيراً عن تقارير الوالدين التي تؤكد على أنهم يعاملون جميع أطفالهم معاملة واحدة. وقد بين ريس ونيدير هيسر وهيسرنج وبلومين في عام ٢٠٠٠، (Reiss, Neiderhisher, Hethering and Plomain, 2000) أن التغيرات في القياس تكون لها أهمية هائلة.

والنفاعلات بين المؤشرات الجينية والبيئية مهمة ودالة للعمليات الداخلة في الصمود أو المقاومة. وهناك أدلة غزيرة (Kim- Cohen et al., 2004) على أن العمليات البيئية تعمل لتخلق علاقات بين العوامل البيئية والصمود أو المقاومة: كما تنتج التدخلات البيئية تغيرات بيئية ومن ثم تؤثر على صمود الأطفال. وقد كشفت دراسة كيم - كوهين وآخرين (Kim-cohen et al) للأطفال الذين ينمون في ظروف الحرمان الاجتماعي الاقتصادي عن كلا العوامل الجينية والبيئية التي تعمل في عمليات الحماية للأطفال، وأن العوامل الجينية أضافت إلى العوامل البيئية في تحقيق الصمود.

وبشكل عام يزداد احتمال أن يكون للأطفال المتصدين المقاومين والد صامد متعاون يربطهم به ارتباط آمن وعلاقات دافئة مغذية، مثل هؤلاء الأطفال سيكون لهم تنظيم ذاتي جيد ومهارات اجتماعية وعلاقات طيبة وجيدة مع الرفاق. والأطفال الصامدون المقاومون تحميهم الاستثارة المعرفية لبيئتهم المنزلية، وهي البيئة التي تدعم وتساعد على تحقيق تطور معرفي وتربوي جيد. وتجعل الشخصية الإيجابية والمتاغمة لهؤلاء الأطفال من السهل عليهم أن يترابطوا، بحيث يمكنهم

الاستفادة من العلاقات الداعمة في جميع شبكاتهم الاجتماعية. وبالإضافة إلى المؤثرات البيئية سيجعل البناء الجيني بعض الأطفال مستعدين (Predisposed) مسبقا لتطوير خصائص الصمود أو المقاومة.

٤-٥-٤ ملخص

من أهم العوامل التي تسهل وتيسر تطوير الصمود أو المقاومة، حتى في الظروف غير الملائمة هي:

- علاقة صحية، دافئة ومشكلة بين الطفل والوالد.

- النمو المعرفي والأداء العقلي الجيد.

- التنظيم الذاتي للانتباه والانفعال والسلوك.

وهناك مكون جيني قوى للتأقلم الناجح في الظروف الصعبة. والدعم الاجتماعي للوالدين مهم كذلك. وقد وجد أن الجماعات الإثنية أو العرقية المختلفة قد تتطلب سمات وخصائص مختلفة للأطفال لكي يستطيعوا أن يصبحوا متصددين مقاومين، لذلك فالسياق الثقافي يؤثر كذلك على اكتساب وتطور التصدي عند الأطفال.

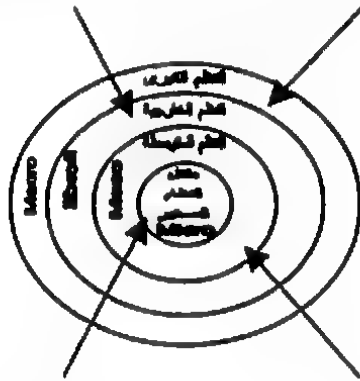
٦.٤ إطار مرجعي نظري لنمو وتطور الطفل في ظروف الفقر

لقد أصبح مدخل برونفينبرينر، (Bronfenbrenner, 1979) الإيكولوجي يستخدم استخداما متزايدا باعتباره إطارا مرجعيا تكامليا لفهم الاختلافات في نمو وتطور الطفل في مدى من السياقات داخل المجتمعات، عادة داخل الدول المتقدمة.

ويوضح الشكل (٤ - ١) كيف يربط نموذج النظم عند برونفينبرينر عددا من المتغيرات (نوقشت قبل ذلك في هذا الفصل)، عند المستويات الإيكولوجية المختلفة، التي تم التذليل إمبيريقيا على أن لها دلالة لنمو وتطور الطفل في الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحرومة.

ويجب أن نحتفظ في أذهاننا ونميز بوضوح بين الفقر في حد ذاته والحرمان الاجتماعي، التي تجتمع كثيرا وتوجد معاً في كثير من الأحيان لكنها لا توجد بالضرورة في الأسر التي تعيش في هذه الظروف.

Exo Systems النظم الخارجية	Macro Systems النظم الكبرى
<p>الخدمات المجتمعية ، Community Services</p> <ul style="list-style-type: none"> على سبيل المثال نوادي الشباب ، الرياضيات التي يمكن تحمل رسومها ومراكز الأسر. <p>النظام التعليمي Educational System</p> <ul style="list-style-type: none"> غياب إمكانية اختيار المدارس. مدارس ذات مستوى إنجاز منخفض. السفر لمسافات طويلة للوصول للمدرسة. <p>وسائل الاتصال، Mass Media</p> <ul style="list-style-type: none"> نقل صور للحياة تختلف كثيرا عن خبرات الأطفال الخاصة. كثرة العنف. الإعلان عن سلع لا يمكن الحصول عليها. جعل العلاقات غير الوظيفية وغير الجيدة هي المعيار. 	<p>الأيديولوجيا، Ideology</p> <ul style="list-style-type: none"> الفردية أو الكلية Individualism Collectivism الاستقلال أو الترابط الإنجاز الشخصي أو الإنجاز المشترك <p>القيم الاجتماعية Social Values</p> <ul style="list-style-type: none"> مدى ماديته Matevialistic مدى التبريد مدى تحقيقها لنفع للغير Altruistic <p>نظم المعتقدات</p> <ul style="list-style-type: none"> الارتباط بين الجمال والجودة. التوفيق بين الشهرة والنجاح. كونها عن الجماعات لمختلفة على سبيل المثال الفقير الذي يستحق.



Micro Systems النظم الصغرى	Meso Systems النظم المتوسطة
<p>الطفل في الأسرة</p> <ul style="list-style-type: none"> أسرة ذات حجم كبير/ الأب المنفرد. البطالة / نخل منخفض. تعليم الوالد عند الحد الأدنى. غياب الأب على سبيل المثال في السجن . العرقية أو الإثنية. العلاقات - سلبية ، مهمل. التوقعات منخفضة (توقعات الوالدين للطفل أو الطفل للوالدين). <p>المنزل</p> <ul style="list-style-type: none"> ضغط عال - جاد ومستمر. غياب المصادر والإمكانيات المالية. غياب الدعم النفسي للأمرة. عدم توفر وقت للطفل للفرد. الضجيج والفوضى. <p>المدرسة</p> <ul style="list-style-type: none"> مسافة كبيرة وأداء فقير. تغير سريع ومرتفع للمعلمين. انخفاض لتوقعات الخاصة بالطفل في الفقر . غياب الانتباه للأطفال ذوي المشكلات السلوكية. غياب للصدقة / المناكفة. 	<p>العلاقات بين المنزل والمدرسة</p> <ul style="list-style-type: none"> الفروق والاختلافات الثقافية. التوقعات الخاصة بالنوع Gender. الأهداف المختلفة. <p>المنزل والجيرة</p> <ul style="list-style-type: none"> العنف بالجيرة والمنزل. عنف الجيرة والصحة العقلية. غياب الدعم الاجتماعي أو وجوده. غياب الخدمات amenities مثل المحال والصينليات. عدم توفر أماكن للعب بالخارج. <p>الأسرة النواة والأسرة الممتدة</p> <ul style="list-style-type: none"> داعمة أو غير ذلك على سبيل المثال لخدمات والأموال.

الشكل ٤-١ نموذج برونفينبرنر لعام (١٩٧٩) الاجتماعي الاقتصادي مطبقا على المتغيرات الثقافية والوضع الاجتماعي والاقتصادي

Bronfenberenner's (1979) Applied to Cultural Variables and SES

وقد تم التأكيد فيما سبق على أهمية الفروق بين الأفراد، كما وضح تماماً أن بعض الأفراد والأسر يستطيعون الصمود والمقاومة بدرجة هائلة للآثار السلبية المحتملة للحياة في الفقر، بصرف النظر عن كونه فقراً مطلقاً أم نسبياً. وقد عولج مفهوم الصمود أو المقاومة (Recilience) في المدخل النظري لليسنتس وسيشيتي في ١٩٩٨، (Lynch and Cicchetti, 1998) وهو المدخل الذي يجمع بين مدخل برونفينبرينير الأيكولوجي والمدخل الانتقالي لساميروف وتشاندلر،

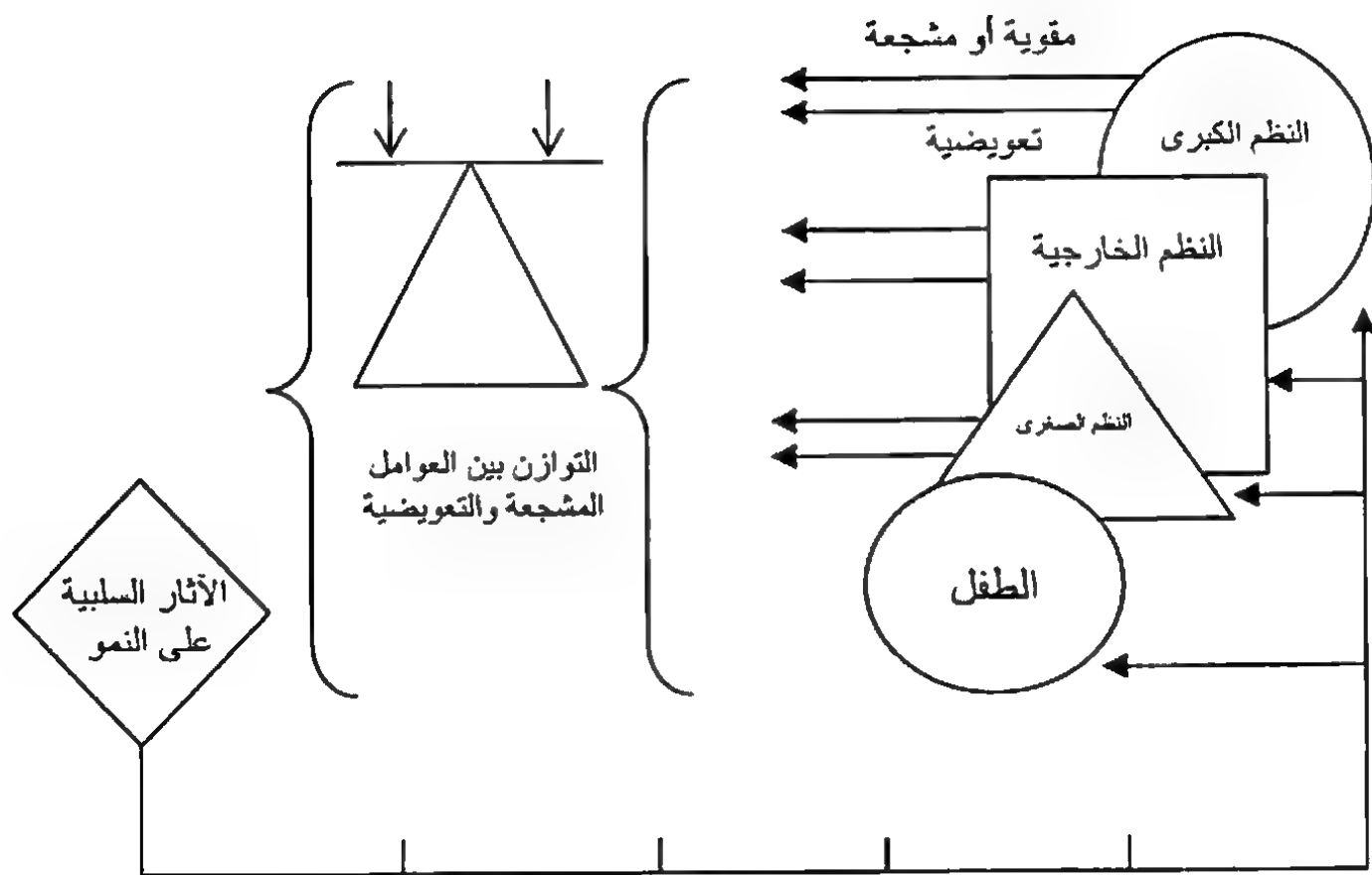
(Bronfenbrenner;s ecological approach and Sameroff and Chandler's Transactional approach) (Sameroff, 1991 ; Sameroff and Chandler, 1975)

والمدخل الأخير قد وصف مبكراً في هذا الفصل. وقد استخدم هذا المدخل الأيكولوجي الانتقالي (ET) لتقديم تفسير للاختلافات في نمو وتطور الطفل في مدى من الظروف، وبشكل خاص فيما يتعلق بإساءة معاملة الطفل والعنف في المجتمع.

(Lynch and Cichetti, 1998).

(انظر كذلك الفصل الثاني)

ويوضح الشكل (٤ - ٢) تطبيقاً ممكناً لمدخل (ET) في السياق الثقافي الخاص بالفقر، حيث تعكس كثير من العوامل الداعمة والمشجعة والتعويضية التي تم التعرف عليها، الفروق الفردية في الصمود والصلابة في مواجهة تقلبات ومشكلات الفقر.



النظام الزمني (الزمن)

على سبيل المثال استمرار الفقر المرتبط
مع آثار أكثر سلبية على نمو الطفل وتطوره

العوامل التعويضية

- ارتفاع الطموحات الوالدية الخاصة بالطفل.
- الارتباط الآمن.
- تقاعلات أسرية إيجابية.
- علاقات إيجابية متناغمة ومنسجمة بين الوالد والطفل.
- الدعم الاجتماعي.
- صمود مرتفع عند الطفل على سبيل المثال ارتفاع الضبط الذاتي وشخصية إيجابية.

العوامل المثيرة Potentiating

- الضغط عند الوالدين / وضغط الإكساب ثقافة مغايرة.
- استفادة الوالدين وممارستهما (الإثنية والتنوع).
- الجيرة ذات المؤشرات الدالة على الحرمان.
- بطالة الذكور (عدم عملهم).
- انخفاض تعليم الأم.
- الوالدية التي تعاقب وتمارس العنف.
- انخفاض الصمود والمقاومة عند الطفل على سبيل المثال ضعف تنظيم الذات.

وقد كتب برونفينبرنر في (٢٠٠٥) (Bronfenbrenner, 2005)

عن الإهمال المتزايد للأطفال في الأسر الأمريكية ربما انفصال الأجيال، بحيث يصبح الأطفال والشباب الصغار أكثر "توجها نحو الرفاق"، مثل هؤلاء الأطفال الذين يمرون بخبرة غياب الانتباه والاهتمام والرعاية في المنزل يميلون لأن يكونوا على النحو التالي:

- متشائمين بالنسبة للمستقبل.
 - أقل تحملاً للمسؤولية ويفتقدوا القدرة على القيادة.
 - أكثر ميلاً للانشغال في السلوك المضاد للمجتمع والأفعال المنحرفة.
- كما ذكر برونفينبرنر في ١٩٨٥ و ٢٠٠٥.

(Bronfenbrenner, 1985, 2005).

إن الضغوط الأساسية الخاصة بالطفولة كانت ضغوطاً مالية (الفقر)، عمل الوالدين لساعات طويلة والجيرة العنيفة وعدم الثقة. وبين برونفينبرنر أن أفضل طريقة لتحقيق مستقبل أفضل للأطفال الذين يعيشون في هذه الظروف هي؛ قيام الحكومة بإدخال نظام عمل تقل فيه ساعات العمل، وزيادة عدد النساء في مراكز السلطة وتغيير نفسية للمجتمع من "نموذج عاجز: Deficit Model" إلى "أبنية جديدة تؤكد على اكتساب القوة (Empowerment) والمبادرة واحترام الذات".

(Bronfenbrenner, 1985, 2005).

وفي عام ٢٠٠٩، بدا ممكناً أن يكون في ذهن أول رئيس أفريقي للولايات المتحدة هذه الأجندة للإصلاح.

٧٤. الاستنتاجات

ينظر لنمو وتطور الطفل في المرحلة الراهنة على أنه يضم طفلاً نشطاً في بيئة نشطة. وقد أطلق سوبر وهاركنس (Super and Harkness, 1986) على السياق الثقافي المحدد الذي يقع فيه النمو والتطور اسم "محراب النمو" (Develop. Niche) (Super and Harkness, 1986) ووصفوه بأنه يتضمن مكونات نفسية واجتماعية ومادية أو طبيعية (Physical)، ويضم محراباً محدداً للنمو للأطفال الذين يحرمون أو يساء لهم بسبب عيشتهم في فقر ثقافي أو في ثقافة فقيرة وحرمان اجتماعي. هؤلاء الأطفال في سياق المجتمعات الغربية كانوا محور وبؤرة هذا الفصل. وقد كشفت البحوث الإمبريقية أنهم بوصفهم مجموعة من الأطفال المحرومين اجتماعياً يحرمون كذلك في إنجازاتهم التربوية، ولديهم مشكلات اجتماعية وانفعالية وسلوكية تزيد على الأطفال بالجماعات الاجتماعية الأخرى.

وقد تكون العمليات الداخلة في خلق هذه الفروق بين الجماعات الاجتماعية المختلفة، فردية على سبيل المثال الدافعية والطموح، أو بين الأفراد على سبيل المثال - الوالدية القاسية (Harsh) أو اجتماعية حيث تكون الأسر معزولة وفاقة للدعم الاجتماعي، أو مادية من حيث يفتقد الطفل للاستثارة والتشجيع والحث المعرفي والأماكن الآمنة للعب أو أن يعيش في بيئة غير صحية. وأهم ما يترتب على نتائج ومستتبعات البحوث هذه هو؛ أن إمكانيات وطاقات كثير من الأطفال لا تدرك ولا تعرف ولا تتحقق. إلا أن هناك دليلاً على وجود اختلاف واسع في الإستراتيجيات والتوافقات التي تطبق بواسطة الأسر المختلفة التي تعيش جميعاً في ظروف حرمان اجتماعي، والتي تكون أكثر أو أقل توافقاً وتأقلاً.

لذلك فنتائج نمو الطفل في الفقر ليست جميعها فقيرة. وقد وجد وارنر في ١٩٨٩ (Warner, 1989) في دراسة طولية أجراها بهاواي، أن ثلث الأطفال الذين يولدون معرضين للخطر (at risk) حققوا نتائج ناجحة على المدى البعيد. وقد كشف هؤلاء الأطفال ووالداهم صموداً وتصدياً ومقاومة أعلى لآثار الفقر على

أدائهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي. كما كشفت الدراسات الأخرى عن مدى واسع من النتائج. وقد تكون الميكانزمات التي يعمل عن طريقها الصمود أو التصدي جينية: عمل أو أداء الخصائص السيكولوجية للفرد مثل الذكاء وتنظيم الذات، أو اجتماعية: علاقة للوالد والطفل تتصف "بالمشاركة المغذية" والدعم الاجتماعي للوالدين.

ويحدد نمط الرعاية الذي يتلقاه الرضيع النموذج لنوع الرعاية الذي يقدم في البلوغ عن طريق استدخال العمليات الاجتماعية والثقافية. وقد لا تكون أكثر طرق رعاية الطفل صدقاً ونجاحاً والتي تستخدم بواسطة الطبقات والاجتماعية والاقتصادية المتوسطة، هي أكثر الطرق ملائمة لرعاية الطفل المحروم أو الأطفال بالجماعات الإثنية/ العرقية المختلفة. (Woodhead, 1991) وقد يتعرض الطفل الذي تربي في ظروف الفقر لمزيد من الضغوط لسلوكه، وذلك بسبب الظروف غير الآمنة بالمنزل أو بالجيرة. لذلك فإن النماذج الناجحة لرعاية الطفل هي تلك التي تلائم "المحارب الثقافي" الذي ينمو فيه الطفل. بالإضافة إلى ذلك، ينظر لخصائص الطفل نظرة مختلفة في الثقافات المختلفة والثقافات الفرعية، لذلك فإن احتمالات المرور بنجاح إلى البلوغ سوف تتأثر بالتفاعل بين هذه المتغيرات. مرة أخرى فإن "جودة الملاءمة: The Goodness of fit" شديدة الأهمية. لذلك فلكي نفهم نمو وتطور الأطفال في ثقافة ما نحتاج أن نفهم التعريفات والأهداف المحددة لهذه الثقافة، الخاصة بنمو وتطور الأطفال (Gonu, 1999, p. 4). وعندما يتم التوصل لحلول وسط حول نمو الأطفال بسبب عدم تساوى الدخل، وما يرتبط به حرمان اجتماعي للـبعض، يكون هناك احتياج للتغيير الاجتماعي لتقديم فرص نمائية أفضل لهؤلاء الأطفال المحرومين الذين ينتمون لجماعات إثنية وعرقية مختلفة.

قراءات إضافية

- Bradshaw, J.J. (Ed.) (2001). *Poverty: The outcomes for children*. London: Family Policy Studies Centre.
- Lloyd, E. (2006). Children, poverty and social exclusion. In C. Pantazis, D. Gordon, and C. Levitas (Eds), *Poverty and social exclusion in Britain. The millennium survey*. Bristol: The Policy Press.
- Lynch, M. and Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235–257.
- McLloyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.

المراجع

- Adams, C., Hillman, N., and Gaydos, G. (1994). Behavioural difficulties in toddlers: Impact of socio-cultural and biological risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 373–381.
- Adelman, A. and Bradshaw, J. (1998). *Children in poverty in Britain: An analysis of the Family Resources Survey 1994/95*. Social Policy Research Unit: University of York.
- Alexander, K., Entwistle, D., and Thompson, M. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52, 665–682.
- Al-Issa, I. and Tousignant, M. (Eds) (1997). *Ethnicity, immigration and psychopathology*. New York: Plenum.
- Amin, K. and Oppenheim, C. (1992). *Poverty in black and white. Deprivation and ethnic minorities*. London: Child Poverty Action Group.
- Arnold, D.H. (1997). Co-occurrence of externalizing behaviour problems and emergent academic difficulties in high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Applied Developmental Psychology*, 18, 317–330.
- Arnold, D.H. and Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517–545.
- Attar, B.K., Guerra, N.G., and Tolan, P.H. (1994). Neighbourhood disadvantage, stressful life events and adjustments in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 391–400.
- Baldwin, N. and Spencer, N. (1993). Deprivation and child abuse: Implications for strategic planning in children's services. *Children and Society*, 7(4), 357–375.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I., and Tousignant, M. (2002). Poverty, family process and the mental health of immigrant children in Canada. *American Journal of Public Health*, 92(2), 220–227.
- Belsky, J. (1991). Psychological maltreatment: Definitional limitations and unstated assumptions. *Development and Psychopathology*, 3, 31–36.
- Belsky, J., Steinberg, L., and Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647–670.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanden, J., Gregg, P., and Machin, S. (2005). *Intergenerational mobility in Europe and North America*. London: The Sutton Trust.

- Botting, B. and Crawley, R. (1995). Trends and patterns in childhood mortality and morbidity. In B. Botting (Ed.), *The health of our children*. Decennial Supplement. Office of Population Censuses and Surveys. Series DS no. 11. London: HMSO, pp. 61–81.
- Bowman, B.T. (1994). Cultural diversity and academic achievement. *Urban education monograph*. North Central Regional Educational Laboratory <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrs/le0bow.htm#author>. Accessed 31/08/09.
- Bråbäck, L., Breborowicz, A., Julge, K., Knutsson, A., Riikjäär, M.A., Vasar, M., and Björkstén, B. (1995). Risk factors for respiratory symptoms and atopic sensitization in the Baltic area. *Archives of Disease in Childhood*, 72(6), 487–493.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., McAdoo, H.P., and Coll, C.G. (2001). The home environments of children in the US. Part 1: Variations by age, ethnicity and poverty status. *Child Development*, 72(6), 1844–1867.
- Bradley, R., Whiteside, L., Mundfrom, D., Casey, P., Kelleher, K., and Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth-weight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346–360.
- Bradshaw, J. and Holmes, H. (1989). *Living on the edge. A study of the living standards of families on benefit in Tyne and Wear*. London: Tyneside Poverty Action Group.
- Braungart, J.M., Fulker, D.W., and Plomin, R. (1992). Genetic mediation of the home environment during infancy: A sibling adoption study of the HOME. *Developmental Psychology*, 28, 1048–1055.
- Brody, G. and Flor, D. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development*, 69, 803–816.
- Brody, G.H., Ge, X., Conger, R., Gibbons, F.X., Murry, M., Gerrard, M., and Simons, R.L. (2001). The influence of neighbourhood disadvantage, collective socialization and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development*, 72(4), 1231–1246.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1985). The future of childhood. In V. Greaney (Ed.), *Children: Needs and rights* (pp. 167–186). New York: Irvington Publishers, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.

- Bronfenbrenner, U., McClelland, P., Wethington, E., Moen, P., and Ceci, S. (1996). *The state of Americans: This generation and the next*. New York: Free Press.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J., Klebanov, P., and Sealand, N. (1993). Do neighbourhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353-395.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P., and Liaw, F. (1995). The learning, physical and emotional environment of the home in the context of poverty: The Infant Health and Development program. *Children and Youth Services Review*, 17, 231-250.
- Burns, R. (1786). *Man was made to Mourn* st 11. In C.W. Eliot (Ed.), *The Harvard classics* (Vol. 6, *The poems and songs of Robert Burns*). New York: P.F. Collier and Son.
- Cabinet Office (2008). Getting on, getting ahead. <http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/66447/gettingon.pdf>. Accessed 31/08/09.
- Carlson, E.A. and Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychology. In D. Cicchetti and D. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and methods* (pp. 581-617). New York: John Wiley & Sons.
- Carr, E.G., Taylor, J.G., and Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 523-535.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R.O., Moffitt, T.E., and Silva, P.A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behaviour problems: From age three to age fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.
- Cowen, E. L., Wyrnan, P. A., Work, W. C., and Parker, G. R. (1990). The Rochester Child Resilience Project (RCRP): Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2, 193-212.
- Crain-Thoreson, C. and Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Creighton, S.J. (1992). *Child abuse trends in England and Wales, 1988-1990*. London: NSPCC.
- Crooks, D. (1995). American children at risk: Poverty and its consequences for children's health, growth, and school achievement. *Yearbook of Physical Anthropology*, 38, 57-86.
- Cutrona, C.E. and Troutman, B.R. (1986). Social support, infant temperament and parenting efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507-1518.
- Defoe, D. (1722) *Moll Flanders*. London: Penguin

- DeGarmo, D.S., Forgatch, M.S., and Martinez, C.R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys academic outcomes: Unpacking the effects of socio-economic status. *Child Development*, 70, 1231–1245.
- Department of Social Security-UK (1999). *Opportunity for all: Tackling poverty and social exclusion*. London: The Stationery Office.
- Dodge, K., Pettit, G., and Bates, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649–665.
- DSS (Department of Social Security) (1999). *Opportunity for all: Tackling poverty and social exclusion*. London: The Stationery Office.
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J., and Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296–318.
- DWP (Department for Work and Pensions) (2001). *Households below average income: A statistical analysis 1999/2000*. Leeds: Corporate Document Services.
- EEC (1985). *On Specific Community Action to Combat Poverty* (Council Decision of 19 December 1984) 85/8/EEC, Official Journal of the EEC, 2/24.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A. et al. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642–664.
- Elbourne, D., Pritchard, C., and Dauncey, M. (1986). Perinatal outcomes and related factors: Social class differences within and between geographical areas. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 40(4), 301–308.
- Empson, J.M. (2004). Risk Factors in Child Development. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context* (pp. 39–72). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Empson, J.M. and McGlaughlin, A. (1979). *Stress in the lives of disadvantaged children*. Paper given to the Annual Conference of the BPS Developmental Psychology Division, Nottingham University.
- Empson, J.M. and Nabuzoka, D. (2004). Understanding atypical development in context. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context*. (pp. 209–238). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, D., Alexander, K., and Olson, L. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Farquhar, G. (1707). *The Beaux' Stratagem*. Act 1, scene 1.
- Fenton, S. (1989). Racism is harmful to your health. In J. Cox and S. Bostock (Eds), *Racial discrimination and the health service*. Newcastle-under-Lyme: Penrhos Publications.

- Fitzpatrick, K. and Boldizar, J. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 424–430.
- Flouri, E. (2006). Raising expectations. *The Psychologist*, 19(11), 664–666.
- Gillham, B., Tanner, G., Cheyne, B., Freeman, I., Rooney, M., and Lambie, A. (1998). Unemployment rates, single parent density and indices of child poverty: Their relationship to different categories of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 22(2), 79–90.
- Goldenberg, C., Reese, L., and Gallimore, R. (1992). Effects of literacy materials from school on Latino children's home experiences and early reading achievement. *American Journal of Education*, 100, 497–536.
- Göncü, A. (Ed) (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, D. and Gibbons, J. (1998). Placing children on child protection registers: Risk indicators and local authority differences. *British Journal of Social Work*, 28, 423–436.
- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., and Townsend, P. (2003). *Child poverty in the developing world*. Bristol: The Policy Press.
- Gordon, D., Parker, R., and Loughran, F., with Heslop, P. (2000). *Disabled children in Britain: A reanalysis of the OPCS Disability Surveys*. London: The Stationery Office.
- Harding, L.M. (2001). *Child poverty*. Sheffield: Sheffield Hallam University Press.
- Harper, C. and Marcus, R. (1999). Mortgaging Africa's future: The long-term cost of child poverty. *Development*, 43(1), 1–24.
- Harris, T.L. and Hodges, R.E. (Eds) (1983). *A dictionary of reading and related terms*. London: International Reading Association/Heinemann Educational Books.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686–697.
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., and Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509.
- Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (ed.) *The psychology of Chinese people*. New York: Oxford University Press.
- Jarrett, R.L. (1992). Adolescent development in low-income African American neighbourhoods. The Ethnographic Evidence. *Northwestern University Centre for Urban Affairs and Policy Research Working Paper*. Evanston, IL: Center for Urban Affairs and Policy research.

- Jencks, C. and Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighbourhood: A review. In M. McGahey and L. Lynn (Eds). *Inner city poverty in the United States*. Washington, DC: National Academy Press.
- Johnson, S. (1763). in *Boswell Life*, vol. 1 p. 441.
- Kempson, E. (1996). *Life on a low income*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Kim-Cohen, J., Moffitt, T.E., Caspi, A., and Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, 75, 651–668.
- Klebanov, P.K., Brooks-Gunn, J., and Duncan, G.J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family*, 56, 441–455.
- Korenman, S., Miller, J., and Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17, 127–155.
- Lewis, O. (1966). *La Vida*. London: Secker and Warburg.
- Linver, M.R., Brooks-Gunn, J., and Kohen, D.E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719–734.
- Littlejohn-Blake, S.M. and Darling, C.A. (1993). Understanding the strengths of African American families. *Journal of Black Studies*, 23, 460–471.
- Lloyd, E. (2006). Children, poverty and social exclusion. In C. Pantazis, D. Gordon, and C. Levitas (Eds). *Poverty and social exclusion in Britain. The millennium survey*. Bristol: The Policy Press.
- Lynch, M. and Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: the longitudinal interplay among child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235–257.
- McCormick, C.E. and Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W.H. Teale and E. Sulzby (In *Emergent literacy: Writing and reading*, (pp. 90–115). Norwood, NJ: Ablex.
- McGlaughlin, A. and Empson, J. (1979). Early child development and the home environment. Paper given to the BPS Developmental Conference. *Bulletin BPS*, 32, 148.
- McLelland, M. M., Morrison, F. J. and Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Child Research Quarterly*, 15, 307–329.
- McLeod, J. and Shanahan, M. (1993). Poverty, parenting and children's mental health. *American Sociological Review*, 58, 351–366.

- McLloyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.
- Marmot, M.G., Adelstein, A.M., and Bulusu, L. (1984). *Immigrant mortality in England and Wales 1970–75: Causes of death by country of birth*. Studies on Medical and Population Subjects, No. 47. London: HMSO.
- Mason, C.A., Cauce, A.M., Gonzales, N., Hiraga, Y., and Grove, K. (1994). An ecological model of externalizing behaviors in African-American adolescents: No family is an island. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 639–655.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang and E. Gordon (Eds), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and Prospects* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Moore, R. (2000). Material deprivation amongst ethnic minority and white children: The evidence of the sample of anonymised records. In J. Bradshaw and R. Sainsbury (Eds). *Experiencing poverty*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Morrow, V. (2001). *Networks and neighbourhoods: Children's and young people's perspectives*. London: Health Development Agency.
- Office of Population Censuses and Surveys (OPCS) (1991). *1989-based national population projections*. London: OPCS.
- Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ethological perspective. *Child Development*, 52, 413–429.
- Ogbu, J.U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference. In P.M. Greenfield and R.R. Locking (Eds), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 365–392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. and Fordham, S. (1986). African American students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. *Urban Review*, 18, 176–206.
- OPCS series DH3 No 23 (1992). *1989 Mortality Statistics, Perinatal and Infant: Social and biological factors*. London: HMSO.
- O'Toole, R., (1983) in S.J. Creighton (1992) *Child abuse trends in England and Wales, 1988–1990*. London: NSPCC.
- Pather, E.U. (2006). A cultural mismatch between school and home: Home culture versus school culture. *Fourth international conference on new directions in the humanities*. University of Carthage, Tunis, Tunisia, July.
- Platt, L. (2000). The experience of poverty: Welfare dynamics among children of different ethnic groups. Unpublished thesis. Cambridge: Cambridge University.

- Plomin, R. and Bergeman, C.S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on 'environmental' measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373–427.
- Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E., and McGuffin, P. (2001). *Behavioural Genetics*. Fourth Edition. New York: Worth Publishers.
- Quilgars, D. (2001) Child Mortality Ch 2, Child Abuse Chapter 5. In *Poverty: The Outcomes for Children*. Ed J. Bradshaw. London: Family Policy Studies Centre.
- Reading, R. (1997). Poverty and the health of children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 76, 463–467.
- Reiss, D., Neiderhiser, J.M., Hetherington, E.M., and Plomin, R. (2000). *The relationship code: Deciphering genetic and social patterns in adolescent development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Ritchie, C., Flouri, E., and Buchanan, A. (2005). *Aspirations and expectations. Policy discussion paper*. National Family and Parenting Institute.
- Robinson, D. and Pinch, S. (1987). A geographical analysis of the relationship between early childhood death and socio-economic environment in an English city. *Social Science and Medicine*, 25(1), 9–18.
- Runyan, D.K., Hunter, W.M., Socolar, R.R.S., Amaya-Jackson, L., English, D., Landsverk, J. et al. (1998). Children who prosper in unfavorable environments: The relationship to social capital. *Pediatrics*, 101, 12–18.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent and J.E. Rolf (Eds), *Family prevention of psychopathology*, Vol. 3, *Social competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Sameroff, A.J. (1991). The social context of development. In M. Woodhead, R. Carr, and P. Light (Eds), *Becoming a person*. London: Routledge/Open University.
- Sameroff, A.J. and Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapetek, and G. Siegal (Eds), *Review of child development research*, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Save the Children (2000). *What is child poverty? Facts, measurements and conclusions*. London: Save the Children, UK.
- Schaffer, H.R. (1996) *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Schoendorf, K.C., Hogue, C.J.R., Kleinman, J.C., and Rowley, D. (1992). Mortality among infants of black as compared with white college-educated parents. *New England Journal of Medicine*, 326, 1522–1526.

- Schoon, I., Parsons, S., and Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19, 383–404.
- Serpell, R., Baker, L., and Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shakespeare, W. (1592). *Henry VI*, Part 2, act 1, scene 3, 1.
- Shaw, D. and Emery, R. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 200–206.
- Shaw, G.B. (1907). *Major Barbara* Preface. New York: Brentano's.
- Shaw, M., Dorling, D., Gordon, D., and Davey Smith, G. (1999). *The widening gap: Health inequalities and policy in Britain*. Bristol: The Policy Press.
- Shaw, N.J. and Pal, B.R. (2002). Vitamin D deficiency in UK Asian families: Activating a new concern. *Archives of Diseases in Childhood*, 86, 147–149.
- Shropshire, J. and Middleton, S. (1999). *Small expectations: Learning to be poor*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Singh, G.K. and Yu, S.M. (1995). Infant mortality in the United States: Trends, differentials and projections, 1950 through 2010. *American Journal of Public Health*, 85, 957–964.
- Skelton, T. and Allen, T. (Eds) (1999). *Culture and global change*. London: Routledge.
- Smeeding, T.M., Rainwater, L., and Burtless, G. (2000). United States poverty in a cross-national context. Luxembourg Income Study Working Paper No. 244. Prepared for IRP Conference Volume, *Understanding poverty in America: Progress and problems*.
- Smith, J., Brooks-Gunn, J., and Klebanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. Duncan and J. Brooks-Gunn (Eds), *Consequences of growing up poor* (pp. 132–189). New York: Russell Sage Foundation.
- Sprangers, M.A.G., de Regt, E.B., Andries, F., van Agt, H.M.E., Bijl, R.V., de Boer, J.B., Foets, M., Hoeymans, N., Jacobs, A.E., Kempen, G.I.J.M., Miedema, H.S., Tijhuis, M.A.R., Hanneke C.J.M., and de Haes, H.C.J.M., (2000) Which chronic conditions are associated with better or poorer quality of life? *Journal of Clinical Epidemiology*, 53(9), 895–907.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom*. London: Allen Lane and Penguin Books.
- UN (1995). *The Copenhagen declaration and programme of action: World Summit for Social Development 6–12 March 1995*. New York: United Nations Department of Publications.
- Vinson, T., Baldry, E., and Hargreaves, J. (1996). Neighbourhoods, networks and child abuse. *British Journal of Social Work*, 26, 523–543.
- Watt, N. (2008). Social mobility on the rise at last, says report. *The Guardian*, 4 November.

- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 72–81.
- Werner, E.E. and Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. and Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wingfield, A., Eccles, J., Yoon, K., Harold, R., Arbreton, C. et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–469.
- Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of 'children's needs'. In M. Woodhead, P. Light, and R. Carr (Eds), *Growing up in a changing society*. London: Routledge and Open University Press.
- www.statistics.gov.uk/nugget.asp?id=1003. Accessed 26/9/2006.
- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Hoyt-Meyer, L., Magnus, K.B., and Fagen, D.B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: A replication and extension. *Child Development*, 70, 645–659.

الفصل الخامس

الثقافة والنمو المعرفي

بقلم: جانيت إم إميسون ودابي نابوزوكا

١.٥ مقدمة

يشير مفهوم المعرفة (Cognition) إلى العمليات العقلية التي تمكننا من فهم العالم الذي نعيش فيه. وتضم هذه العمليات الإدراك والانتباه والتعلم والذاكرة والاستدلال أو التفكير (Reasoning) وحل المشكلات. لذلك فالنمو والتطور المعرفيان يشيران إلى نمو وتطور فهمنا للعالم الاجتماعي والمادي (كيف نكتسب المعرفة) وكان هذا أحد الاهتمامات الأساسية لعلم نفس النمو.

وتعتبر الأبعاد والجوانب المختلفة للنمو والتطور العقلي أبعادًا وجوانب عامة وكونية (Universal). وإحدى هذه القدرات هي المنطق الذي يطبق في سياقات مختلفة. لذلك فإنه يمكن افتراض أن جميع الأطفال الذين ينمون بطريقة معتادة (Typical) قد يصبحون منطقيين بنفس الطريقة. إلا أنه قد أشير إلى أن بعض جوانب وأبعاد النمو والتطور العقليين قد لا تكون كونية وعامة. (Eysenck, 1998) على سبيل المثال، قد تختلف الاختراعات الإنسانية مثل نظم العد، واللغة المكتوبة والطرق العلمية وغيرها، عبر الثقافات المختلفة، ولكنها أبعاد وجوانب مهمة للنمو والتطور المعرفيين.

نظرًا لأن بعض الخصائص المحددة لهذه الجوانب والأبعاد قد لا تكون كونية وعامة، يصبح السؤال الذي يثار هو: هل النمو والتطور المعرفيان هما مجرد عملية اكتساب الأطفال للجوانب الكونية للأداء العقلي؟ أي هل هذا التطور بالكامل هو اكتساب هذه الجوانب الكونية؟ (على سبيل المثال أن يكون منطقيًا ويتذكر وهكذا) أو ما إذا كان الجزء المهم من النمو والتطور العقليين للطفل هو أن يدرس ويتعلم حول هذه الاختراعات الثقافية.

وقد نظر للنمو المعرفي في الماضي على أنه نمو وتطور الأداء العقلي، ولذلك فهو يصف نمو وتطور الذكاء. ومفهوم "الذكاء" محل خلاف وجدل وقد قدمت الحجج بأن قيمته في تفسير الفروق الفردية بين الأطفال في أدائهم لمختلف المهام التي تتضمن النشاط المعرفي قليلة. ولكن الذكاء يبقى مجالاً بحثياً هاماً ومتميزاً في علم النفس، ولا يمكن أن تكتمل أية مناقشة للنمو والتطور المعرفيين دون الإشارة إلى الذكاء. كما أن اختبارات الذكاء ما زالت تستخدم على نطاق واسع كمقاييس للأداء في دائرة أو مجالات التربية، ولذلك فهي مهمة هنا في مناقشة النمو والتطور المعرفيين في السياق الثقافي.

وقد زاد الاعتراف بأهمية السياق الثقافي في النمو والتطور المعرفيين عبر السنوات. على سبيل المثال كان هناك اهتمام كبير ومتزايد بدراسة أثر التغير الثقافي السريع على جوانب النمو والتطور المعرفيين والأداء المعرفي (على سبيل المثال Beach , 1995 , Saxe and Exmonde, 2005) في أعقاب العمل المبكر للوريا. (Luria, 1976) وكان هناك عمل آخر حول أثر النشاط المنظم ثقافياً، بما في ذلك المستتبعات المعرفية لتعلم القراءة والكتابة. (Scribner and Cole; 1981) وتنظيم طرق وأنشطة التدريس (Hedegaard , 1996 ; Rogoff, 2003).

وتتسبب النمو والتطور المعرفيين والأداء المعرفي (Correa – Chaves and Rogoff, 2005 ; Nunes, 2005) وقد اتخذت هذه الأعمال منظور ثقافيات أو عبر ثقافي.

وبشكل عام أدت المداخل المختلفة والمناظير النظرية المختلفة إلى استثارة العمل حول دور الثقافة في النمو والتطور والأداء المعرفي والكشف عن أبعاد وأعماق هذا الدور. ويقدم هذا الفصل بعض هذه المداخل ويبرز بعضاً من خصائصها الأساسية والجوهرية وهي:

أولاً: تحدد معالم بعض النماذج العامة المتعلقة بالعلاقات بين الثقافة والأداء العقلي ثم تناقش هذه النماذج.

ثانياً: تعرض الخصائص الجوهرية المفتاحية لبعض نظريات النمو والتطور المعرفين كما ترتبط بأثر الثقافة أو السياق الخاص بالنمو والتطور. وتضم هذه النظريات منظورين أساسيين أديا إلى استثارة البحوث حول النمو والتطور المعرفي للأطفال هما: النظرية البنائية لبياجيه (Piaget) والنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Vigotsky). وتناقش هاتان النظريتان على التوالي وتتضمن المناقشة بؤرة أكثر تركيزاً وتحديداً على الخصائص المفتاحية للمناظير الاجتماعية - الثقافية التي أعقبت وتلت فيجوتسكي، نظراً لكونها تضع تركيزاً هائلاً على افتراض أن العمليات المعرفية تعتمد أساساً على العمليات الاجتماعية والثقافية ولا يمكن فهمها فهماً كاملاً بعيداً عن هذه العمليات الاجتماعية والثقافية.

ثالثاً: تناقش الجوانب والأبعاد الاجتماعية للنمو والتطور المعرفين، متضمنة التنشئة الاجتماعية للمعرفة وكيف تدفع العلاقات والمشاعر التغيير المعرفي عند الأطفال. ويختتم الفصل بالتركيز على بؤرة ما يترتب على السياق الثقافي الأوسع على النمو والتطور المعرفين للأطفال.

- نقطة للمناقشة: قبل مواصلة قراءة هذا الفصل، قد ترغب أولاً في التأمل حول الطرق المختلفة التي يمكن لوجهة نظرك أن تختلف عن وجهة نظر شخص من ثقافة مختلفة. كيف يمكن لهذا أن يتحقق؟

٢.٥ نماذج للعلاقة بين الثقافة والأداء العقلي

لقد نوقشت العلاقة بين الثقافة والأداء العقلي مناقشة جيدة بواسطة ستيرنبرج في ٢٠٠٤، (Sternberg, 2004) في سياق دراسة للذكاء. وقد حدد ستيرنبرج أربعة نماذج للعلاقة بين الثقافة والأداء العقلي، وبشكل خاص الذكاء. وذكر أن النماذج تختلف في جانبين هما: ما إذا كانت توجد أولاً توجد فروق ثقافية في طبيعة العمليات والتصورات العقلية التي تدخل في التأقلم الذي يكون الذكاء، وما إذا كانت توجد فروق في الأدوات المطلوبة لقياس تلك العمليات والتصورات نتيجة للفروق الثقافية في المحتوى المطلوب للتأقلم. وسوف تكون الفروق بين الأدوات المطلوبة لقياس ذلك الأداء هي تلك الفروق التي تزيد على مجرد الترجمة والأقلية البسيطة لتلك التصورات والعمليات التي طورت في ثقافة ما للاستخدام في ثقافة أخرى.

في النموذج الأول، تعتبر طبيعة الأداء العقلي واحدة عبر الثقافات. وبنفس الطريقة فإن الاختبارات أو المقاييس المستخدمة لقياس تلك الوظيفة يجب أن تكون واحدة. وينعكس هذا النموذج في المواقف النظرية مثل مواقف جنس (Jensen, 1998) وإيزنك (Eysenck, 1986) وطبقاً لستيرنبرج (Sternberg, 2004)، على سبيل المثال كان جنس (Jensen, 1998) يرى أن الذكاء العام أو العامل (G) (Spearman, 1927) هو نفسه عبر الزمان والمكان وأن ما يتغير هو مستوياته. وكانت الحجة الأساسية هي؛ أن طبيعة الأداء العقلي واحدة عبر مختلف الثقافات، وأن هذا يمكن قياسه بنفس الطريقة دون الرجوع للثقافة. ويكون الشيء المطلوب هو ببساطة الترجمة الدقيقة والملائمة للنص. كما أن الرأي القائل بأن هناك عمليات متشابهة تميز الأداء المعرفي عبر مختلف الثقافات قد انعكس كذلك في الدراسات المبكرة التي تمت حول جوانب مختلفة من نظرية بياجيه.

(See Serpell, 1976).

والنموذج الثاني، الذي اقترحه ستيرنبرج (Sternberg, 2004) يعبر عن اختلاف في طبيعة الذكاء دون أى اختلاف فى الأدوات المستخدمة لقياسه. فالمقاييس المستخدمة لقياس الذكاء واحدة عبر مختلف الثقافات، ولكن النتائج التى يتم التوصل لها من استخدام تلك المقاييس تختلف بنائياً باعتبارها وظيفة للثقافة التى تدرس، هذا المدخل يقارن مع المدخل الذى استخدمه (Nisbett, 2003) الذى وجد أن نفس المقاييس عندما تطبق فى الثقافات المختلفة توحي بأن الناس يفكرون حول المشكلات بطرق مختلفة عبر الثقافات. ولذلك فعند تطبيق هذا النموذج فى الثقافات المختلفة (عبر الثقافات) فإن نفس المقاييس تستخدم لاستثارة الطرق المختلفة للتفكير عبر الجماعات الثقافية المختلفة.

والنموذج الثالث، المفضل من ستيرنبرج (Sternberg, 2004) يعتبر أن أبعاد الذكاء واحدة، ولكن أدوات القياس مختلفة. من هذا المنظور، يقترح أن تكون عمليات قياس خاصية أو جانب ما (attribute) يلزم أن يتم التوصل لها من داخل سياق الثقافة التى تدرس لا من خارجها. وبينما يعترف بأن نفس الأدوات يمكن أن تستخدم عبر الثقافات، فإنه يلزم عند استخدامها أن يوضح ويؤكد أن المعنى النفسى أو السيكلوجى الذى سيعطى للدرجات سوف يختلف من ثقافة إلى أخرى.

هذا النموذج يتسق مع نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1979 ; 1999) الخاصة بالذكاء الناجح (Successful intelligence). طبقاً لهذه النظرية فإن مكونات الذكاء والتصورات العقلية التى تعمل عليها تكون عامة وكونية، بمعنى أنها تكون مطلوبة للأداء العقلى فى جميع الثقافات، لذلك فالناس فى مختلف الثقافات تحتاج لتنفيذ المكونات المختلفة للعمل على المعلومات بما فى ذلك ما يلى: (Sternberg, 2004).

أ- التعرف على أو معرفة وجود مشكلة.

ب- تعريف طبيعة المشكلة.

ج- التعبير عن المشكلة وتصورها ذهنياً.

د- صياغة إستراتيجية أو أكثر لحل المشكلات.

هـ- تخصيص المصادر والإمكانيات لحل المشكلات.

و- إدارة أو تنظيم (Monitor) حل المشكلات.

ز- تقويم حل المشكلة بعد أن تم حلها.

أما ما يختلف عبر الثقافات فيكون المحتويات العقلية (أى أنواع وبنود المعرفة) التى تطبق عليها هذه العمليات والأحكام حول ما يعتبر تطبيقات "ذكية" للعمليات أو الخطوات.

وقد بين ستيرنبرج (Sternberg, 2004) أن الرؤية النسبية تماماً للذكاء والثقافة ستكون غير كافية. وذلك لأن بعض الأشياء تكون ثابتة عبر الثقافات (التصورات العقلية والعمليات أو الخطوات) بينما تكون أشياء أخرى غير ثابتة (المحتويات التى تطبق عليها وكيف يحكم على تطبيقاتها). على هذا النحو بين ستيرنبرج أن الاختبارات يجب أن تعدل إذا ما كانت تقيس نفس العمليات الأساسية كما تنطبق من ثقافة إلى أخرى. لذلك، يمكن للفرد أن يترجم اختباراً محدداً للذكاء، ولكنه لن يقيس بالضرورة نفس الشيء فى ثقافة ما كما هو فى ثقافة أخرى. (Valsiner, 2000) على سبيل المثال، قد "يكون مقياس أو اختبار ما شديد الجودة فى ثقافة أو ثقافة فرعية بينما يكون مألوفاً فى أخرى. وحتى إذا كانت مكونات العمل على المعلومات (Information Processing) واحدة، فإن الجودة الخبرية (Experiential Novelty) التى تطبق عليها قد تكون مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، فإن المدى الذى يكون فيه عمل محدد مهم عملياً للتأقلم، فإن عملية التشكيل والاختيار قد تختلف. لذلك فإن المكونات قد تكون عامة وكونية، إلا أن الحدأة النسبية أو التطبيق التأقلمى للمكونات تنطبق على مكونات بعينها قد لا تكون عامة أو كونية. (Sternberg, 2004, p. 327).

والنموذج الرابع، الذى اقترحه ستيرنبرج (Sternberg, 2004) يقدم كلاً من الأدوات والأبعاد التالية للذكاء بوصفها تختلف فيما يتعلق بالثقافة محل الدراسة. ويتبنى هذا النموذج الموقف الثقافى الراديكالى النسبى، (The Radical Cultural – Relativist) الذى يرى أن الذكاء أو أى عملية عقلية أخرى يمكن فهمه وقياسه فقط باعتباره مكوناً أو بناء أصلياً محلياً (Indigenous) داخل سياق ثقافى محدد (See Kagitcibasi, 2000) انظر كذلك المناقشة السابقة لعلوم نفس المحليين أو الأصليين فى الفصل الثانى، (Indigenous Psychologists) وأحد الآراء المتطرفة الذى يقف عند الحد الأقصى للتطرف هو؛ الرأى الذى يرى أن الذكاء اختراع ثقافى إلى حد بعيد، ولذلك فليس به أى شىء مشترك عبر الثقافات على الإطلاق.

وتوضح نسبية الذكاء والأبنية الافتراضية الأخرى عن طريق فحص السياق الثقافى الذى تقع بداخله هذه الأبنية وتتكون من مستويات مختلفة وتوجد بها. (Berry and Irvine , 1986 ; Cited by Sternberg, 2004).

المستوى الإيكولوجى هو أوسع المستويات ويحتوى على السمات الدائمة إلى حد بعيد التى تقدم الخلفية الضرورية لنشاط الإنسان. ويكون نموذج الخبرات المتكررة داخل السياق الإيكولوجى مستوى آخر، السياق الخبرى الذى يقدم أساساً للتعلم والنمو والتطور. ويحتوى السياق الأداةى أو سياق الأداء على الظروف البيئية المحدودة التى تفسر سلوكيات محددة تقع عند نقاط زمانية ومكانية محددة. وتكون الخصائص البيئية داخل أضيق سياق تجريبى هى الأشياء التى يحركها علماء النفس والآخرين ويتحكمون فيها لاستثارة استجابات بعينها أو درجات اختبار ما.

- نقطة للمناقشة: هل تتفق مع نموذج ستيرنبرج الخاص بالعلاقة بين الثقافة والأداء

العقلى؟ هل يمكن أن نفكر فى أمثلة لتدعيم رأيك؟

٣.٥ المناظير النظرية

المنظوران النظريان الأساسيان اللذان ساعدا وقدا المعرفة لمعظم البحوث حول نمو وتطور الأطفال هما منظور بياجيه ومنظور فيجوتسكى (Piaget), (Vygotsky)، وقد ولدت هذه المناظير ونتج عنها عبر السنوات كثير من الجدل حول أثر الثقافة على النمو والتطور المعرفيين. والأول من هذه المناظير هو نظرية بياجيه، التي كانت واحدة من أكثر النظريات النفسية تأثيرا على الأعمال المبكرة التي أجريت حول المعرفة في ميدان علم النفس عبر الثقافى.

(Maynard, 2008 ; Serpell, 1976)

طبقا لبياجيه (Peaget, 1952) فإن العنصر الأساسى فى النمو والتطور، هو اكتساب القدرة على التفكير المنظم (Systematically) حول العلاقات المنطقية داخل مشكلة. وهذا النمو والتطور كونه ينطبق على جميع البشر. ويكون فهم الطفل للاختراعات الثقافية مجرد تفرع لهذا التغير النمائى الأساسى. وعلى نقيض منظور بياجيه ينتمى منظور السوفيتى ليف فيجوتسكى للمدرسة السياقية الخاصة بالتفكير. ويؤمن مدخل فيجوتسكى أن البشر مغمورون فى مصفوفة (سياق) اجتماعية. لذلك فإن سلوك الإنسان لا يمكن فهمه مستقلا عن المصفوفة الخاصة به. وطبقا لفيجوتسكى (Vygotsky, 1978, 1986) فإن دراسة نمو وتطور الأطفال يجب أن تأخذ فى الاعتبار تاريخ النمو أو التطور العقلى للجنس البشرى. وقد أشار إلى أنه عبر القرون اخترع البشر أدوات ثقافية، (Cultural Tools) (على سبيل المثال نظم العدد والقياسات والكمبيوتر وغيرها)، وهى الأدوات التى تعتبر جزءا لا يمكن الاستغناء عنه من معرفتنا.

ويجب أن يتقن الأطفال هذه الأدوات لكي يؤدوا بكفاءة في مدارسهم وخارجها. لذلك، فهذه المهارات لا يمكن اكتسابها ببساطة بواسطة الأطفال بمفردهم. ويجب أن تمرر من جيل إلى الآخر. وطبقا لفيجوتسكي وأتباعه، مثل هذا الانتقال لأدوات الثقافة من جيل إلى جيل يشكل جزءا مهماً من النمو والتطور المعرفيين. (Gauvain, 2001 (a)).

وبصفة عامة كان هناك اعتراف متزايد بدور العوامل السياقية والثقافية في اكتساب الأطفال للمعرفة حول عالمهم الاجتماعي والمادي، وفي الأقسام التالية سوف نحدد معالم الطرق المحددة التي مكنت كلاً من هذه المداخل النظرية من تفسير هذه العوامل. وسوف نحدد أولاً السمات المفتاحية الجوهرية في كل مدخل بما في ذلك بعض التدقيق والتطوير والتوضيح التي تمت عبر السنوات ومنذ أن تمت الصياغة الأصلية لهذه المداخل.

٥-٣-١ النظرية البنائية لبياجيه

ترتبط النظرية البنائية للنمو المعرفي بجان بياجيه (Jean Piaget)، وكان بياجيه يعتقد أن الثقافة بأكملها تبنى بنفس الطريقة تقريباً في جميع الثقافات الإنسانية عن طريق الاختيار والتفسير النشطين للمعلومات البيئية بواسطة الطفل. لذلك يبنى الطفل بنشاط معرفته بالعالم من خبراته. وكانت الافتراضات الأساسية لبياجيه:

- تساعد معرفة المعلومات (Knowledge) على التأقلم مع العالم، وتخدم المعرفة (Cognition) النشاط أو العمل (Action).

- الأطفال نشطون ومبتكرون معرفياً.

- تكتسب المعلومات عن طريق التفاعل النشط مع العالم.

- تتفاعل القدرات المعرفية التي تنضج مع سياق الناس والأشياء لإنتاج قدرات جديدة.

- مراحل النمو والتطور لا تتبع تتابعا نمائيا فقط، وبلوغ هذه المراحل يعتمد على أنشطة الطفل الفردي والفرص التي تتوفر له.

وقد تعرف بياجيه على سلسلة من مراحل النمو المعرفي وحددها واعتبرها عامة وكونية. وكانت خصائص هذه المراحل في الأساس كون الأنماط التي تكتسب بها المعرفة والفهم في سلسلة من مراحل النمو المعرفي، تتغير من ربط الإدراك بالفعل أو النشاط عند الرضع والدارجين (باستخدام التخيل أو الخيار لمختلف الحواس)، (النظر والسمع واللمس والتذوق والشم والكينيثيس) (Kinaesthesia) مروراً باكتساب القدرة على الاستخدام الناجح لطرق التفكير الأكثر تجرداً (استخدام الرموز والمفاهيم الخاصة بالكلمات والرياضيات وغيرها) مع زيادة عمر الطفل حتى يصل تقريبا لعمر البلوغ. (Puberty). وفي نحو عمر سبع سنوات تقع تغيرات أساسية مفتاحية في تفكير الطفل، وهي تغيرات تعكس زيادة استخدام المنطق والقدرة على تصنيف الأشياء على أساس عدة خصائص في نفس الوقت. وواحد من أكثر التطورات التي وصفها بياجيه أهمية والتي حدد أنها تقع في هذا الوقت هو "الثبات أو الاحتفاظ" (Conservation)، قدرة الطفل على فهم أن بعض الخصائص الأساسية لشيء ما تبقى ثابتة كما هي، حتى وإن تغير شكلها المرئى. ومفهوم آخر من مفاهيم بياجيه المهمة هو "مركزية الذات" أو التمرکز حول الذات: (Egocentricity). ويصف هذا المفهوم الطريقة التي يرى بها الطفل الصغير العالم من منظوره الخاص وعدم قدرته على معرفة وفهم أن الأشخاص الآخرين يمكن أن يكون لهم منظورهم الخاص حول نفس الموقف. وقد دلل على التمرکز حول الذات

ووضح لأول مرة بواسطة بياجيه وإنهلدير (Piaget and Inhelder; 1956) فى تجربة "الجبـال الثلاثة" التى كان الأطفال غير قادرين على وصف نموذج من وجهات نظر مختلفة ولكن بياجيه اعتبر أن هذا ينطبق بشكل عام على المجالات الأخرى للنمو، على سبيل المثال وكما أشار شافير، ٢٠٠٤ (Shaffer, 2004) عندما يسأل الطفل الصغير عما إذا كان لديه أخ، سوف يقول "نعم" ولكن عندما يسأل عما إذا كان لأخيه أخ، فقد لا يستطيع تقديم إجابة صحيحة.

وقد تمت دراسة صدق أعمال بياجيه إمبيريقيا ابتداء من بداية الستينيات، وقد صمدت بعض الأفكار المحورية المفتاحية لنظرية بياجيه ونجحت فى اختبار الزمن، (Stood the Test of Time) وهناك أدلة إمبيريقية تؤيد وتدعم التحولات الكيفية فى النمو والتطور المعرفين كما وصفتها مراحل بياجيه، (Goswami, 1998) على الرغم من أن سلوك ليون قد علق بأن "البياجيين الجدد: Neo-Piagetians" يوافقون على أن المراحل لا توجد فى الحقيقة، بمعنى أنها توجد فقط فى المواقف الملائمة.

(Pascuel – Leone , 2000 , p. 843).

وتستمر أفكار بياجيه فى التأثير على الممارسة التربوية، ولكن حجمًا كبيرًا من البحوث قد اقترح تعديلات لمفاهيم بياجيه. فقد بينت دراسات مارجرىـت دونالدسون وفريقها (١٩٧٨) فى إنبرة أهمية السياق الذى تعرض فيه المشكلات على الأطفال لحلها. على سبيل المثال، تم تقليد وإعادة الخصائص الأساسية لموقف الجبال الثلاثة الذى ذكر من قبل فى موقف مختلف وأكثر ارتباطًا بحياة المشاركين. وفى دراسة مارتن هـيوجس (Martin Hughes (In) Donaldson, 1978) تطلبت المشكلة المعروضة على الطفل وضع دمية فى شكل طفل ذكر يختبئ من رجل الشرطة وراء حوائط متقاطعة. فى هذه الدراسة، كان الأطفال قادرين على تبني منظور رجل الشرطة فيما يتعلق باللعبة التى تعبر عن الطفل.

وقد دلت هذه الدراسة على أهمية فهم الطفل للمشكلة حتى يتمكن من حلها، واللغة التي تستخدم لشرح المهمة و"الموقف. الذي يكون له معنى عند الطفل".

(Donaldson, 1978 , p. 23).

ولهذه النتيجة أهمية ودلالة لاختلاف الخبرات الثقافية (مثل ما إذا كانوا اليفين بالجبال أو رجال الشرطة) كما أنها تبرز وتثير أهمية الصدق الإيكولوجي للموقف عند تقويم أو قياس أو تقدير "قدرات وطاقات وإمكانيات الأطفال، (Childfen's Capabilities).

وقد أكدت أعمال دافيد وود وآخرين (Wood, 1988) على أهمية ودلالة اللغة والاتصال والتعليمات التي تستخدم بواسطة البالغين في دراسة الجوانب المعرفية للأطفال. وقد أشار وود إلى أن بياجيه لم يعط أهمية كافية لدور لغة البالغين وتفاعلهم للنمو المعرفي للأطفال. وكانت وجهة نظر برونر القائمة على أساس سنوات عديدة من عمله الإمبريقي (على سبيل المثال) (Wood, Bruner and Ross, 1976) هي أن بناء الطفل النشاط لمعرفته هو نتيجة "للبناء المشترك" لفهم الطفل وفهم الأعضاء الأكثر خبرة بثقافته. وهذا الرأي يعكس بدرجة كبيرة رأي فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) الذي سيناقش مناقشة مستفيضة في القسم التالي. كما أكد برونر كذلك على أهمية الرموز الثقافية الخاصة باللغة والصور وغيرها في تكوين ذكاء الطفل. وبينما رأى بياجيه أن النظام الناضج للتفكير هو استخدام عمليات المنطق بواسطة الطفل، كان هذا التصور محل تساؤل من جانب وود، وذلك لأن دراساته مع برونر قد دلت على أهمية ودلالة دور الإستراتيجيات والعمليات في التفكير وحل المشكلات بدلا من أبنية بياجيه.

وبالنسبة لبرونر فإن أهمية عمليات التفكير ترجع لكونها تفسر الفروق الفردية بين الأطفال والطبيعة المعتمدة على الموقف لاستدلال الأطفال وحلهم للمشكلات. وفي تعلم الأطفال بحثوا عن نماذج وانتظام وإمكانية التنبؤ في المواقف

والتفكير الابتكاري الذي يزيد على هذه ويخلق قواعد وأدلة وقوانين جديدة. لذلك أكد برونر على أهمية المؤثرات التي ترجع للعلاقات بين الأفراد والثقافة على التعلم، ولكنه اعترف كذلك بأثر البيولوجي والنشوء والارتقاء. والأخيرة كانت بطبيعة الحال أساس نظرية بياجيه في النمو والتطور المعرفيين.

وبينما عارض برونر وجود مراحل للنمو المعرفي، كان تقييم كرين (Crain, 2000) لنظرية بياجيه وإرثه يرى أن هناك تأييداً ودعماً إمبريقين كبيرين "لتتابع المراحل: The Sequence of Stages" على الرغم من أن بياجيه نفسه (١٩٦٦) قد وجد في الدراسات عبر الثقافية أنه قد يكون هناك تأخر لعدة سنوات في مستوى النمو. بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام التفكير الشكلي عند مستوى العمليات يبدو أنه لا يحدث إلا نادراً، وذلك في حالة بعض الأفراد ومعياريًا في بعض المجتمعات، في المعتاد تكون قرى صغيرة ومجتمعات قبلية. (Cole and Cole, 2001).

وقد اقترح (Buck – Moss, 1975) أن المعرفة الشكلية المجردة تعكس بناء اجتماعيًا محددًا يتصف بميزة قيمة التبادل والتحالف التي تحكم الإنتاج والتبادل في الدول الغربية الصناعية. وكان هناك كذلك دعم قليل لفكرة عمومية التفكير داخل المراحل، من حيث إنه قد وجدت ارتباطات منخفضة بين الأداءات على المهام المختلفة.

وجانب آخر من أعمال بياجيه تعرض لنقد كثير هو كونه قد خفض من قدرات الأطفال. على سبيل المثال وجد أن "دوام أو ثبات الشيء (Object Permanence)" يكتسب مبكرًا عما توحى دراسات بياجيه. بالإضافة إلى ذلك فإن "مركزية الذات"، أي عدم قدرة الطفل على رؤية الأشياء من وجهة نظر آخر، لا تستمر لدى الجميع الفترة الطويلة التي اعتقد بياجيه أنها تستمر خلالها، وهي نقطة كشفت عنها أعمال هوجس ودونالدسون التي نوقشت أعلاه.

وقد ناقش لورينكو وماشادو كذلك، (Lourenco and Machado, 1996) النقد الشديد الذى وُجّه لأعمال بياجيه ومن أهمه، ملاحظة أن وصف بياجيه لنمو وتطور الطفل عند المراحل المبكرة كان فى شكل نقاط ضعف ونقص لا نقاط قوة، فقد بالغ فى الكفاءة على حساب الأداء وفشل فى تفسير التقدم النمائى بدلا من مجرد وصفه. ومن أكثر أوجه النقد التى وجهت لبياجيه أهمية ودلالة كان النقد الذى يتعلق بتفسير دور العوامل الثقافية، والذى أشار إلى إهمال بياجيه النسبى لدور العوامل الاجتماعية فى النمو والتطور. ومنذ بداية الثمانينيات هوجم بياجيه على أساس أنه افترض أن النمو المعرفى للفرد يحدّد بدرجة كبيرة جينيا، وأنه يحدث فى فراغ اجتماعى وأن وصفه للنمو المعرفى ينطبق على الأطفال عبر مختلف الثقافات. على سبيل المثال بين توماسيلو (Tomasello, 2000) أن نظرية بياجيه كانت نظرية "تفصيلية، محكمة، شاملة و"بها أخطاء فى العديد من الجوانب المهمة.

In Many Important Aspects, Wrong, p. 207

كما ادعى نقاد آخرون أن أعمال بياجيه قد أهملت نوع الطفل (Gender) وحالته المزاجية والسياق الاجتماعى.

وعلى الرغم من أن كثيرا من أعمال بياجيه تركز على الطفل الفرد والبيئة المادية، فإنه كان يرى أن "الإنسان مغمور من بداية حياته ومن لحظة مولده فى بيئة اجتماعية تؤثر عليه بقدر تأثير بيئته المادية. ويؤثر المجتمع (Society) بدرجة تفوق تأثير البيئة المادية ويؤدى إلى تغيير بناء الفرد الحقيقى.

(The Very Structure) (Piaget, 1973 , p. 156).

بالإضافة إلى ذلك، فقد اعترفت طرق بياجيه فى البحث بدلالة وأهمية الأبعاد والجوانب الاجتماعية لموقف الاختبار. وقد أشار بورمان فى ١٩٩٤ (Burman, 1994) إلى أنه فى عام ١٩٢٩، كان بياجيه يفسر نمو وتطور الطفل بما يقوله الطفل وما يفعله "لكى يؤخذ السياق العلقى الكامل فى الاعتبار" (P. 19).

كما اعترف فيجوتسكى (على الرغم من أنه قد انتقد بياجيه بشدة بسبب إهمال الانتباه إلى اللغة والثقافة) بمنهج بياجيه بوصفه أهم مساهماته وأعظمها. وقد اتفق كل من بياجيه وفيجوتسكى على المشاركة النشطة للباحثين في دراساتهم للنمو والتطور العقلين. وقد لاحظ لورينكو ومشادوا (Lourencho and Machado, 1996) وهما يقدمان دفاعا وردا على هذه الانتقادات، أنه على الرغم من كون الانتقادات الموجهة لبياجيه تبدو معقولة سطحيا (على السطح)، فإنها قد اعتمدت على قراءة اختيارية وإساءة تفسير لعمل بياجيه. كما اقترحا كذلك أنه على الرغم من أن بياجيه لم يَقم بإجراء بحوث إمبريقية حول أثر الثقافة على نمو وتطور الطفل، فإنه على الرغم من ذلك قد أشار كثيرا إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب المهارات. وقد اقتبسوا عن مناقشة لبياجيه على سبيل المثال حول أهمية التبادل الاجتماعي في مساعدة الفرد على تنظيم الأبنية المعرفية الخاصة به في شكل نظام متكامل، ودور التفاعل الاجتماعي في الانتقال من مركزية الذات إلى عمليات التفكير المكيف للمجتمع، وحاجة الفرد لتكوين اتصال مع الآخرين المهمين لكي يحقق الثبات والقابلية للانعكاس ولتحقيق التقدم في نموه الخلقى. ويجب أن يقال إنه خلال السنوات الأخيرة من عمله، أعطى بياجيه تأكيدا متزايدا على تنظيم الذات في بناء المعرفة، وبشكل خاص في التنسيق بين آثار النضج والخبرة المادية والعوامل الاجتماعية، ولكنه لم يتخل على الإطلاق عن فكرة كون العوامل الاجتماعية هي في حقيقة الأمر مؤثرا مهما.

٥-٣-٢ نظرية البياجيين الجدد

خلال السبعينيات قام علماء نفس النمو بمدرسة جنيف (Doise, Mugny and others, 1974, 1984) بدراسة السياق الاجتماعي لحل الأطفال للمشكلات، مستخدمين في البداية تعديلات لمهام بياجيه، وشأنهم شأن

بياجيه كانوا بنائيين (Constructivist) ولكنهم أكدوا على الطبيعة البنائية للتفاعل الاجتماعي. وقد كشف علم النفس الاجتماعي أن أداء الجماعة يميل لأن يكون أفضل من أداء الأفراد. ويرجع ذلك للمكتسبات المعرفية والدافعية. لذلك درس أعضاء مدرسة جنيف ما إذا كان حل الأطفال للمشكلات في سياق اجتماعي وعن طريق التعاون مع الرفاق يمكن أن يشجع على تحقيق مكتسبات نمائية. وافترضوا أن التطورات في التفكير ليست نتيجة للتقليد أو لقبول سلطة شخص آخر أو تدريس شخص آخر، ولكنها نتيجة لحل "صراع اجتماعي - معرفي: Socio - Cognitive conflict" وقد نتج عن التعرض لمناظير متناقضة حول نفس المشكلة، (e.g. Doise and Mugny, 1984)، وهو ما خلق "عدم توازن" والتحرك إلى مستوى معرفي أعلى. ومن المثير والمهم ملاحظة أن مفهوم الصراع الاجتماعي - المعرفي لم يكن قابلا للتطبيق على الأطفال في المجتمعات الكليّة (Collectivist) (انظر الأقسام الأخيرة من هذا الفصل). بالإضافة إلى ذلك أشارت لايت وآخرون (Light et al., 1994) إلى أن الصراع الاجتماعي المعرفي لم يكن ضروريا لتحسين الأداء، وفي دراسة بالمملكة المتحدة، وجدوا أن مجرد وجود طفل آخر يعمل على نفس المهمة قد حسن الأداء بنفس درجة تحسن الأداء نتيجة لتفاعل الرفاق.

وقد دلت على هذه التطورات المعرفية لأول مرة دويز ورفاقه (Doise et al., 1975) باستخدام مهام الثبات: التي عرضت على الأطفال عمر ٦، ٧ سنوات، وعرضت فرديا. ثم عملوا معا على المهمة في مجموعات تتكون من طفلين أو ثلاثة أطفال. وكشف الاختبار البعدي عن أن الأطفال الذين لم يحققوا الثبات في البداية قد حققوا الثبات بعد العمل مع أطفال كانوا قد حققوا الثبات عند البداية. وكان التفسير الذي قدمه ديز ورفاقه لهذا هو، أنه عند التعرض لآخر لديه وجهة نظر مختلفة، خلق صراع معرفي داخل الفرد، وهذا الصراع بدوره عن

طريق استبصارات جديدة (تتضح وتكشف عن نفسها من تفسيرات الأطفال للاختيارات التي قاموا بها) مثل القابلية للانعكاس وتعويض الارتفاع بالعرض.

وقد بينت دراسات أخرى مكتسبات نمائية للحلول الصحيحة لمهام الثبات بواسطة أزواج من الأطفال لم يحقق أى منهما الثبات. وقد قام آمز ومرى، ١٩٨٢ (Ames and Murry, 1982) بدراسة الأطفال الذين تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

فى المجموعة (١): (التفاعل الاجتماعى) تم تقسيم الأطفال إلى أزواج مع آخرين قدموا استجابة مختلفة.

فى المجموعة (٢): (النمذجة، Modelling) عرضت الحلول الصحيحة.

وفى المجموعة (٣): (التدريس، Instruction). كان على الأطفال أن الإجابة العكسية هى الصحيحة أو تم إعطاؤهم تغذية راجعية للتصويب.

(Corrective Feed – Back).

وقد بينت النتائج أن مجموعة التفاعل الاجتماعى (المجموعة (١)، قد كشفت عن مكتسبات معرفية واضحة بينما لم يحدث هذا فى المجموعتين الباقيتين. بالإضافة إلى ذلك وجد آمز ومرى تصميمًا للتقدم للمهام الأخرى. وقد أوحى هذا أنه عن طريق التفاعل الاجتماعى يمكن بناء المعرفة التى لم تكن موجودة أو مملوكة قبل ذلك.

وقد أبرزت دراسة دويز ومجنى (Doise and Mugney, 1984) أهمية العلامات الاجتماعية، (Social Marking) فقد أعطوا الأطفال مهام الثبات التى وضعت فى سياق القواعد الاجتماعية مثل إعطاء كميات متساوية من عصير البرتقال لطفلين مختلفين لأنهما قد عملا عملاً متساوياً فى صعوبته وجديته. وكان العصير فى البداية فى إناءين من نفس الشكل، ثم نقل بعد ذلك إلى إناءين

مختلفين في الشكل (أحد اختبارات الثبات). وقد لوحظ أن الأطفال الذين لم يحققوا الثبات، الأطفال عمر (4-6) سنوات الذين فكروا في البداية أن الإناءين المختلفين في الشكل يحتويان على كميات مختلفة من العصير، والذين ناقشوا المشكلة عندئذ في سياق الحقوق الاجتماعية، حققوا تقدماً معرفياً يفوق ما حققه أطفال العينة الضابطة. وقد فسر دوز ومجنى هذا على أنه نتاج للجهد العقلي المطلوب لتحقيق التناغم الاجتماعي (تحقيق نتيجة عادلة لكل شخص)، وهو ما أدى إلى تحفيز وحث العمليات المعرفية إلى درجات أفضل على مهام الثبات. ولكن آخرين اقترحوا أن التقليد أكثر أهمية عما كان دوز وزملاؤه يعتقدون، وأن الفهم يترتب على تعبير أفضل عن الموقف والقبول بالحل الصحيح أثناء التفاعل الاجتماعي (Durkin, 1995).

وقد قام بول ليت وزملاؤه بدراسات إضافية حول التفاعل الاجتماعي للرفاق في مواقف حل المشكلات باستخدام مهمة برج هانو (Twoof Hano Tasks) (Glachan and Light, 1982, Light and Glashan, 1995) وقد كشفت الدراسات أن التحسن في الاختبار البعدي على مهمة البرج في حالة الأطفال عمر 8 سنوات كان أعلى في حالة أزواج الأطفال الذين عملوا معاً خلال فترة التدريب بين الاختبارين عنه في حالة الأطفال الذين تدربوا بمفردهم. وحتى أولئك الذين عملوا مع رفيق أقل قدرة تحسنوا بدرجة أكبر من الطفل الذي كان مستواه المبدئي يساوي مستواهم ولكنه عمل بمفرده.

وأجريت تجربة أخرى حول آثار الأنواع المختلفة من الاتصال على قدرة الأطفال عمر ثمانى سنوات على حل مشكلة تعتبر تعديلاً لبرج هانو. وقد قسم الأطفال إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى (1): (التدريس المتشكّل، Structured Instruction) - حركوا اللوحة معاً وكان عليهم أن يتغلبوا على الاختلافات بينهم ويتفقوا على حل للمشكلة.

المجموعة الثانية (٢): (التفاعل غير المتشكل) يمكنهم أن يحركوا اللوحات
مستقلين عن بعضهم البعض.

المجموعة الثالثة (٣): (التدريس) كان معهم بالغ كمدرّب.

وقد وجد أن أفضل تحسن في مستوى الأداء وفي تعميم تعلمهم كان أداء
المجموعة (١)، وكانت المجموعة (٢) أقل كفاءة وفاعلية، وذلك لأن طفلاً (واحدًا)
قد حمل معظم ما يلزم تحريكه. أما المجموعة (٣) فلم تتحسن عن طريق التدريس،
وقد فسرت ليت وزملائها هذه النتائج بكون المجموعة (٣) لم تتوفر لها فرصة لحل
الصراعات المعرفية بين إستراتيجيتهم الأصلية وما درس لهم. وقد وجدت مزايا
وفوائد التعلم التعاوني في مواقف أخرى كذلك، مثل "سباق مبنى على كسر الكود"،
يتم اعتمادا على الكمبيوتر، Code – Breaking Computer Based Context، ولم
تحقق الأزواج التي تفاعلت اجتماعيا تحسنا أفضل فقط إنما ارتبطت طبيعة ومدى
التحدث بين الأطفال كذلك بنتائج الاختبار البعدي، وفي دراسة ثانية، تم توزيع
الأطفال إلى أزواج مرتفعة الحجة أو الجدل (argument) على أساس تسجيلات
لأفلام فيديو لسلوكهم في الدراسة الأولى. وقد وجد أن أزواج الأطفال مرتفعي
الحجة أو الجدل قد تحسّنوا بدرجة أكبر.

وفي دراسة لفتزباتريك في ١٩٩٦ (Fitzpatrick, 1996) حول آثار النوع
على الأداء على المهام المختلفة. وقد وجد أن أزواج الأطفال المختلفين في النوع
قد حققوا مستوى أعلى من التوكيدية (Assertiveness) في المناقشات عن الأزواج
التي تضم نفس النوع. وكانت الفتيات أكثر توكيدية في المهام اللغوية التي لا تعتمد
على نظام الكمبيوتر، بينما كان الذكور أكثر توكيدية في المهام اللغوية التي تعتمد
على نظام الكمبيوتر. وقد بين ليت ولتلتون في عام ١٩٩٩،
(Light and Littleton, 1999) أن معظم برامج الكمبيوتر التي تستخدم في الفصل
الدراسي تكون أكثر توجهًا، وأن دراساتهم قد كشفت أن أداء الذكور كان أعلى في

البداية عن أداء الفتيات في ألعاب الكمبيوتر المعتادة، ولكن تفوقهم قد انعكس في سياق الغاز كتبت خصيصا موجهة نحو الفتيات باسم: "لغز رحلة دب العسل". كما أكدت ليت ولتلتون (١٩٩٩) على أن كثيرا من الدراسات التي أجريت حول تيسير الرفاق للتعلم لم تكشف عن أية فروق بسبب النوع.

وفي دراسة حديثة قام بها فريق من علماء النفس من البياجيين الجدد في مونتريال، (Larivée, Normandeau and Parent, 2000) تحقق مدًا لأفكار بياجيه وإنتاج نموذج يحقق التكامل بين الفروق بين الأفراد وداخل الأفراد، في إطار سياق نظرية عامة للنمو والتطور المعرفيين.

وقد دلت النتائج على أن النمو والتطور المعرفيين متعدد الأبعاد ويتضمنان أنماطًا مختلفة للعمل على المعلومات (Information Processing)، يمكن أن تنشط تبادليا خلال عملية حل المشكلات. (Reuchin, 1978) وعلى الرغم من أن جميع الأطفال يملكون نفس النماذج، فإنها تنظم هرميا بطرق مختلفة على أساس الكفاءة والتفضيل الشخصي، كما أن استخدامها سيتغير في المواقف المختلفة. وهناك توضيح عملي لهذا نجده في مهام الإدخال إلى فئة، حيث يمكن للأطفال أن يستخدموا نوعين مختلفين من الحجج، ويؤدي التدريب على الحجج التي لم يستخدموها من قبل إلى مكاسب تزيد كثيرا على التدريب على الحجج التي استخدموها من تلقاء أنفسهم. وهناك نوعان أو نموذجان للعمل على المعلومات يستخدمان على نطاق واسع هما: الافتراضية، Propositional (متعلق بقضية منطقية) والتشابهية، Analogical. وتوجد هاتان العمليتان جنبًا إلى جنب ولكل منهما فوائدها المميزة والمختلفة في المهام المنطقية الرياضية (Logico mathematical) والمهام قبل المنطقية (Intfalogical) (Lautrey, 1991). وقد بين لاريفي وآخرون (Larivee et al., 2000) أن هذه المهام تشبه في عدة جوانب نوعين من أنواع المعرفة، المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية

(Every day and Scientific Concepts) التى افترضها فيجوتسكى (Vygotsky, 1978, 1987)، ونقترح هنا أن الثقافات المختلفة سوف تؤيد استخدام نماذج محددة للعمل على المعلومات تأييدا مختلفا لمساعدة تَأَقْلَمُ الطفل وتقدمه المعرفى فى محراب نموه المختلف، وأن هذا الافتراض يمكن التحقق منه إمبيريقيا.

١-٢-٣-٥ الاستنتاج

لقد فحصت أعمال وبحوث البياجيين الجدد التى نوقشت أعلاه العمليات، داخل الفرد وبين الأفراد، التى تكمن وراء النمو والتطور المعرفيين. وقد أكدوا تأكيدا متزايدا على أهمية العوامل السياقية أو العوامل الخاصة بالسياق (المادية والاجتماعية) التى يمكن ربطها مع "محراب النمو" بعلم النفس الثقافى. وقد احتلت ديناميات ما بين الأفراد للموقف التعليمى بشكل خاص أولوية كبيرة فى هذا المسار البحثى، وهو ما جعله أكثر تكاملا وتأقلا مع النظريات الاجتماعية والثقافية التى اتبعت المنظور النظرى لفيجوتسكى.

٣-٣-٥ المناظير الاجتماعية الثقافية

تكمن الجذور العقلية (Intellectual) لمجموعة الأعمال التى يطلق عليها "المناظير الاجتماعية الثقافية فى نظرية فيجوتسكى". وقد ولد فيجوتسكى فى عام ١٨٩٦، أى نفس العام الذى ولد فيه بياجيه. ولكن بياجيه عاش حتى عام ١٩٨٠، لذلك كان قادرا على تعديل وتطوير آرائه، بينما توفى فيجوتسكى عند عمر (٣٨) عام، وقد اكتشفت معظم أعمال فيجوتسكى ونشرت فى الغرب بعد وفاته بفترة. ويمكن وصف فيجوتسكى على أنه واحد من آباء علم النفس الثقافى. فقد كان واحدا من أوائل من أكدوا على أهمية السياق الاجتماعى والثقافى للنمو والتطور المعرفيين وقد أثر على تفكير كثير من علماء النفس الآخرين مثل برونفنبيرنر.

وبينما كان بياجيه "بنائيًا" كان فيجوتسكى "بنائيًا اجتماعيًا" Social Constructivist". وقد اعترف بدور العوامل البيولوجية والبيئية في النمو والتطور المعرفي، ولكنه بين أن نفس العوامل قد يكون لها آثار مختلفة اعتماداً على الناس الذين ينمو الطفل بينهم أى أن كلاً من الخصائص والسمات الثقافية والشخصية مهمة.

(See Das Gupta, 1994).

وقد اعتقد فيجوتسكى أن النمو والتطور تسيطر عليهما المؤثرات والعوامل البيولوجية حتى عمر عامين - الخط الطبيعي - ويتأثر بعد ذلك تأثراً شديداً بالخط الثقافي - نظم الإشارة الثقافية مثل اللغة. لذلك يحدد مسار النمو والتطور بالتكامل بين المؤثرات الثقافية والمؤثرات بين الأفراد (بين العقول) والفردية (داخل العقل).

وقد رأى فيجوتسكى الأطفال ونظر لهم فى الأساس على أنهم كائنات تتعلم وتتطور معرفياً من خلال الانشغال مع البالغين ومشاركتهم فى أنشطة مشتركة على أساس يومى، وهو رأى أو وجهة نظر تختلف كثيراً عن رأى أو وجهة نظر بياجيه. فبياجيه يرى أن تعلم الأطفال يرجع فى الأساس للاستكشاف الشخصى الذاتى للبيئة. وبالنسبة فيجوتسكى فإن النمو والتطور المعرفيين يرشدهما ويشجعانه على التفاعل الاجتماعى. أى أنه عمل تعاونى. والشركاء الأكثر مهارة عن الطفل يؤثرون على تعلم الطفل بطرق مهمة وذات دلالة. وكان فيجوتسكى مهتماً بشكل خاص بتطور "الوظائف العقلية الأعلى" - التفكير والاستدلال والفهم - وكانت مبادئه الأساسية فيما يتعلق بالطريقة التى تتطور بها هذه الوظائف على النحو التالى:

- تكمن أصول الأشكال المعقدة للتفكير فى استدخال التفاعلات الاجتماعية. والعمليات المفتاحية الأساسية الداخلة فى هذا هى اللغة التى تستخدم بواسطة البالغ والطريقة التى يتم بها تشكيل المهمة.

- للبالغين أهمية في تقديم مساعدة فاعلة، والعوامل المهمة والمعنية هي خصائص وسمات البالغ، والطفل وعلاقة البالغ بالطفل. ويتم تحقيق الخطوات الجديدة في التعلم في "منطقة النمو المحتمل".

Zone of Proximal Development

وعلى الرغم من أن الأعمال التي ترجع جذورها العقلية (Intellectual) في نظرية فيجوتسكي يمكن تجميعها تحت عنوان "المناظير الاجتماعية الثقافية" فإن كثيرًا من هذا قد تطور بطرق متميزة ويعرف بما يمكن في بعض الأحيان أن يكون عناوين نظرية متناقضة.

والشيء المشترك بين هذه المناظير هو رؤية أحادية (Monistic) للثقافة والمعرفة. (Miller and Chen, 2005). ووفقا لميلر وتشن (٢٠٠٥) "بدلاً من معاملة المعرفة على أنها نشاط نفسي داخلي تماماً يمكن فهمه مستقلاً عن العمليات الاجتماعية والثقافية والتاريخية، تفترض بعض المداخل الداخلية في هذا التقليد العريض والتوليقي أو الاختياري إلى حد ما، أن العمليات المعرفية تعتمد أساساً ولا يمكن أن تفهم فهما صحيحاً بعيداً عن هذه المؤثرات" (p.1) وسوف نحدد بعض المواقف والمفاهيم النظرية المحورية المفتاحية التي تعكس هذه العمليات في الأقسام التالية.

٥-٣-١ النظرية الاجتماعية الثقافية

تعتبر أفكار أو مفاهيم "الأدوات السيكلوجية، (Psychological Tools) والاستدخال والنقل (Mediation) حجر الزاوية بكل من النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي و"نظرية النشاط: Activity Theory" التي طورت بواسطة أتباعه (Karpov, 2005) وطبقاً لفيجوتسكي، فإن السمات الكبرى أو العظمى للعمليات العقلية عند الإنسان هي كونها تنقل (Mediated) بواسطة أدوات، شأنها شأن عمل

الإنسان. ولكن هذه الأدوات أدوات سيكولوجية خاصة (Special) أو لها خصوصية. وكما تَخترع الأدوات بواسطة المجتمع الإنسانى، ويتعلمها الأطفال ويتقنونها، ينطبق نفس الشيء على الأدوات السيكولوجية، وهذه تعكس الخبرة المتراكمة للجنس البشرى. ولا يولد الأطفال مزودين بهذه الأدوات، إنما يتعلمونها ويتقنونها. وعندما يتم اكتساب الأدوات السيكولوجية من جانب الأطفال، يمكنهم نقل عملياتهم العقلية. ويشير فيجوتسكى بشكل خاص للعمليات العقلية الإنسانية التى تنقل بواسطة الأدوات بوصفها "عمليات عقلية عليا: Higher Mental Processes"، والسبب وراء ذلك هو تميزها عن "العمليات العقلية الأكثر انخفاضاً" التى يولد الأطفال مزودين بها والتى يمتلكها كل من الأطفال الصغار والحيوانات.

وقد أشار فيجوتسكى للغة والمفاهيم والرموز باعتبارها أمثلة للأدوات النفسية. ولكن يثار أحياناً أن الطفل الذى يتعلم كلمة جديدة أو مفهوماً أو علامة أو رمزاً لا تصبح هذه الكلمة أو المفهوم أو الرموز أو الإشارة أداة سيكولوجية بطريقة أوتوماتيكية. وكما أشار كاربوف (Karpov; 2005) عندما اعتبر فيجوتسكى المفاهيم العلمية أدوات سيكولوجية يمكن أن تنقل العمليات العقلية لأطفال المدارس (Vygotski, 1988) لاحظ أن "الصعوبة مع المفاهيم العلمية تكمن فى اللفظة الخاصة بها (Verbalism) (P.148 , Cited (in) Karpov, 2005, p. 5).

كما أشار كذلك إلى أن "المفاهيم العلمية" تكون عند البداية الأولى لتطورها ولم تنته منه، عند هذه اللحظة تماماً أى مع بداية تطور المفاهيم العلمية وبداية تعلم الطفل معنى اللفظ أو معنى الكلمة التى تشير إلى مفهوم جديد (Vygotsky, 1986, p. 150)، وقد لاحظ كاربوف، (٢٠٠٥) أن فيجوتسكى لم يطور هذه التحفظات على الإطلاق، ونتيجة لذلك ارتبطت نظريته تقليدياً بفكرة الأدوات المتعلقة بالعلامات، (Semiotic) بوصفها ناقلات للعمليات العقلية الإنسانية. (Kozulin, 1986) (انظر كذلك الفصل (٦) حول دور اللغة).

والسؤال الذى يطرح نفسه هو؛ ما إذا كانت الكلمات والمفاهيم والإشارات والرموز يمكن أن تخدم فى حد ذاتها كأدوات سيكولوجية تنقل العمليات العقلية للإنسان. وكان منظور فيجوتسكى (Vygotski, 1981) هو أن الرمز "يغير السير الكامل وبناء أو تركيب الوظائف العقلية. ويفعل هذا بتحديد بناء فعل أدوات جديد، كما تغير الأداة السيكولوجية عملية التأقلم الطبيعي عن طريق تحديد شكل عمليات العمل". (P. 137) وطبقا لاتباع فيجوتسكى الجدد، (New Vygotskian) فإن أداة عملية (أو فنية) فى حد ذاتها لا تحدد شكل ولا بناء أو شكل عملية إنسانية، وذلك لأن امتلاك أداة لا يؤدي تلقائيا إلى إتقان خطوات استخدامها.

وبنفس الطريقة فإن الأدوات النفسية وتذكر الطلاب للمعرفة المفاهيمية العلمية (القواعد والمفاهيم والتعريفات أو النظريات أو القضايا Theorems) التى لا يدعمها إتقان ومعرفة الخطوات الإجرائية المهمة والمعنية، لا تؤدي إلى استخدام الطلاب لهذه المعرفة والمعلومات لحل مشكلات بمجال الدراسة. وقد ذكر كاربوف (Karpov, 2005) مثلا لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين حفظوا وسمعوا المفاهيم الخاصة بالثدييات والطيور والأسماك عند تصنيف الحيوانات، عرضت عليهم طرق السير من الخصائص السطحية الخاصة بالحيوان بدلا من المفاهيم التى حفظوها وسمعوها. (على سبيل المثال ربطوا التمساح مع فئة السمك). والحجة والمبرر هو؛ أن إتقان أداة سيكولوجية، يتطلب أن يكون الطفل قد أتقن عملية استخدام هذه الأدوات (Karpov, 2005). ولا ينظر للمفاهيم العلمية كموصلات لتفكير الطفل وحل المشكلات فى المجالات المختلفة إلا إذا كانت مدعمة بإتقان الطالب للإجراءات والخطوات الضرورية والمهمة التى تكمن وراء هذه المفاهيم. بهذا المعنى، لا يمكن للطفل أن يطور تعميم مفهوم ما تطويرا كاملا إلا إذا كان قد طور نظام العمليات النفسية أو الخطوات المهمة والمعنية لمثل هذا التعميم. ويعنى إتقان الأطفال للمفاهيم أنهم ليسوا قادرين فقط على إعادتها، ولكنهم قد أتقنوا كذلك لخطوات اللازمة للتعرف على تلك الخصائص الضرورية والكافية للربط بين الأتياء المختلفة.

وطبقا لفيجوتسكى، فإن جانباً مهماً وكبيراً من إتقان العمليات السيكلوجية بواسطة الأطفال هو استدخال (Internalization) هذه الأدوات، وعند تذكر مجموعة من الكلمات، على سبيل المثال، يكون الأطفال قادرين على استخدام المعينات الخارجية للذاكرة مثل البطاقات التي تحمل صوراً مختلفة، والتي يمكنهم عندئذ استخدامها لتذكر الكلمات سيرا من الارتباط بين كلمة وصورة كانوا قد طوروها. على النقيض لا يحتاج البالغون مثل هذه المعينات الخارجية للتذكر والاسترجاع نظراً لأنهم يمتلكون أدوات سيكلوجية داخلية (الذكريات). لذلك فإن عملية الاستدخال التي تحدث بين الطفولة والبلوغ، بحيث يتم تحويل العلامات الخارجية التي يحتاجها الأطفال على سبيل المثال، (البطاقات) إلى إشارات داخلية (Internal Signs) التي ينتجها البالغون كوسائل للتذكر.

نظراً لأن منظور فيجوتسكى يفترض أن إتقان أداة سيكلوجية يتطلب أن يكون الطفل قد أتقن الخطوات والإجراءات (Procedure) اللازمة لاستخدام هذه الأداة، فإن الفرق الأساسى والجوهري بين أداة أطفال المدارس والبالغين فى المثال السابق لم يكن كون الأطفال يستخدمون إشارات خارجية، بينما يستخدم البالغون إشارات داخلية لى يتذكروا ويسترجعوا، إنما كان الفرق فى مستوى استدخال إجراءاتهم الخاصة بالذاكرة (Mnemonic Procedure): كان أطفال المدارس خارجين جزئياً، ومن ثم لم يكونوا قادرين على الأداء بدون دعم بصرى (على سبيل المثال بطاقات)، بينما كان البالغون داخليين ولم يحتاجوا إلى دعم بصرى. بهذا المعنى، أى استدخال الإجراءات بدلاً من استدخال الإشارات (Karpov, 2005).

بالنسبة لفيجوتسكى وأتباعه الجدد فإن التوصيل أو النقل (Mediation) يعتبر هو المحدد للتطور المعرفى. وهذه عملية لها جانبان أو بعدان، الجانب الأول يرتبط بإتقان الأطفال للأدوات السيكلوجية الجديدة، التي تصبح مستدخلة وتقوم بتوصيل الخطوات (Processes) العقلية، والمكون الثانى هو دور البالغين بوصفهم

موصولين لمكتسبات الأطفال وإتقانهم لأدوات سيكولوجية جديدة. وطبقاً لفيجوتسكى وأتباعه، فإن الأدوات السيكولوجية، لكونها نتائج للثقافة الإنسانية يجب أن يتم تعليمها للأطفال بواسطة ممثلى هذه الثقافة. وبنفس الطريقة التى لن يستطيع بها أى فرد أن يتوقع أن يقوم الجيل الجديد بإعادة اختراع أدوات العمل، ينطبق نفس الشيء على الأدوات السيكولوجية التى تخدم فى نقل العمليات العقلية للإنسان. لكن كاربوف (Karpov, 2005) يشير إلى أن هناك فرقاً بين فيجوتسكى وأتباعه الجدد (Neo - Vygotskians) فى فهمهم لطبيعة الأدوات السيكولوجية وهو فرق تترتب عليه فروق فى فهم عملية نقل البالغين للمكتسبات وإتقان الأطفال للأدوات السيكولوجية الجديدة.

وقد بين كاربوف (Karpov, 2005) أن فيجوتسكى، الذى عرف الأدوات السيكولوجية على أنها كلمات أو مفاهيم أو علامات أو رموز، يعتقد أن السياق الطبيعى لاكتساب الطفل لهذه الأدوات هو موقف الاتصال اللفظى بين الطفل والبالغ. وعلى الرغم من أنه لم ينظر للأطفال على أنهم متلقون سلبيون للأدوات اللفظية (verbal) التى يعرفها البالغون فى مسار أو طريق الاتصال بين الأفراد، فإن مناقشة فيجوتسكى من القضايا النظرية العامة إلى تطور الأطفال عند مختلف المراحل ينظر لها على أنها غالباً محدودة بتحليل اكتساب الأطفال للأدوات "الخاصة بعلم العلامات: cemiatic" فى مسار الاتصال بين الأفراد مع البالغين. وعلى النقيض تجد أن الإلتباع الجدد لفيجوتسكى يؤكدون أهمية الإجراءات والخطوات عند استخدام الأدوات السيكولوجية كوسائل لنقل العمليات العقلية الإنسانية. فهم يرون أنه فى سياق النشاط المشترك مع البالغين فقط، وهو النشاط الذى يسعى إلى أداء مهمة بدلاً من سياق اتصالهم اللفظى، يمكن للأطفال إتقان هذه الإجراءات. لذلك: يبدأ التوصيل بقيام البالغين فى "استخراج" (Externalizing) (النمذجة والتفسير) الإجراءات والخطوات لاستخدام أداة سيكولوجية جديدة،

: هو شيء ضرورى لأداء المهمة. ثم يشترك البالغ الطفل فى أداء أو عمل مشترك بهذه الإجراءات، مما يؤدي إلى خلق حيز النمو المحتمل أو القريب، (Zone of Proximal Development) لعملية عقلية جديدة، ويرشد إتقان الطفل لهذه الإجراءات واستدخالها. وكلما أصبح الطفل أكثر كفاءة فى استخدام الإجراءات، يسحب البالغ نفسه من موقف الأداء المشترك، مع تمرير مزيد ومزيد من مسئوليات أداء المهمة للطفل. نتيجة لذلك، فإن الإجراءات الذى أتقن واستدخل يبدأ فى نقل وتوصيل العمليات العقلية للطفل (Karpov, 2005, p. 6).

وكانت فكرة التوصيل (Mediation) ذات أهمية خاصة فى تطوير إجراءات تدريس مستحدثة، كما كانت أساس نظرية النشاط (Activity Theory) (Cole, 2005)

٥-٣-٢ نظرية النشاط

ربما يكون مفهوم منطقة النمو القريب أو المحتمل (ZPD) (Zone of Proximal Development) (Vygotsky, 1978) أكثر المفاهيم النظرية لفيجوتسكى أهمية. وتصف (ZPD) مدى المهام التى لا يستطيع الطفل القيام بها بمفرده ولكنه يستطيع القيام بها بمساعدة شريك أكثر خبرة. وتتحرك (ZPD) إلى أعلى مع تعلم الطفل عن طريق التغيرات فى الطريقة التى يشكل بها البالغ الإرشاد ويوصله للطفل. لكى يكون البالغون معلمين ذوى كفاءة عالية يلزم أن يكونوا حساسين لقدرات وإمكانات كل طفل وأن يكونوا قادرين كذلك على تراك هدف الطفل من النشاط.

وقد رأى فيجوتسكى كذلك أن للعب نفس الأهمية فى النمو والتطور المعرفيين، وفى خلق منطق نمو القريبه أو المحتملة (ZPD). وطبقا لفيجوتسكى (١٩٧٨): "فى اللعب يكون دائما عند مستوى يفوق عمره المتوسط، أعلى من سلوكه

اليومى، فى اللعب يكون الطفل أطول من نفسه" (p. 102). ومن خلال اللعب يمكن للرفاق كذلك أن ينظر لهم على أنهم مؤثرات مهمة على تعلم الطفل الفرد، ويعترف للعب على أنه واحد من أهم العموميات والكونيات الثقافية فى نمو الطفل وتطوره.

(Bruner, Jolly and Sylva, 1976)

ويرى برونر أن للعب وظيفة تيسير تعلم استخدام الوسيلة عند الصغار، غالبا عن طريق الرمزية كما يحدث عندما يستخدم الطفل العصي للتعبير عن السيف. وتستخدم أدوات الثقافة فى كل من المهارات المادية (البدنية) ومهارات اللغة وكلاهما يتطور جزئيا عن طريق اللعب. كما تساعد ممارسة الألعاب على تعلم القواعد والأعراف الخاصة بالمجتمع مثل الاقتسام والتعاون وتبادل الدور. واللعب ضرورى ومهم لتحقيق الحد الأقصى للنمو والتطور المعرفيين والاجتماعيين فى جميع الثقافات.

وقد طور وود وآخرون، (Wood et al., 1976) مفهوم "منصة العرض والتقدم، "Scaffolding" لوصف عملية النمذجة والبناء الخاصة بالموقف الذى يقوم فيه أشخاص مقدرون بدرجة عالية بتيسير تقدم الطفل خلال منطقة النمو القريب أو المحتمل، (PZD). وقد تضمن هذا المراحل التالية:

١- "تنظيم التعلم: Structring Learning"، بواسطة الشخص الأكثر خبرة، ويضم الإيحاءات والتذكير والعروض والتشجيع. ويكون للبالغ هنا دور السيادة.

٢- يأخذ المتعلم دور من يعرض على المنصة (Scaffolder) ويتحدث لنفسه خلال المهمة، ويكتسب الطفل القدرة على ضبط المهمة.

٣- البعد عن إرشاد الذات مع تمكن المتعلم من العمل بطريقة أوتوماتيكية وناعمة (خصائص جميع أنواع الأداء الماهر).

٤- معرفة أنه يمكن دائما إرجاع المتعلم للمراحل المبكرة إذا أصبح الطفل مرهقا أو إذا وقعت تغيرات في الظروف الخاصة بحل المهمة.

وقد بينت دراسات كثيرة (على سبيل المثال وود وآخرون) (Wood et al., 1976) أن وضع "الهيكل أو السقالة" يستخدم في مواقف التعلم في الحياة اليومية. وقد درس وود وآخرون الأمهات وهن يعرضن على أطفالهن طريقة عمل لغز ثلاثي الأبعاد. وقد كشفت الأمهات اللاتي كن مرنات في مدخلهن عن استخدام إستراتيجية طارئة (Contingency Strategy)، كان سلوكهن فيها متغيرا اعتمادا على مدى جودة أداء الطفل. وكان العمل والنشاط المشترك أو الانتباه المشترك حول الأنشطة خاصة أساسية وضرورية للتيسير الناجح لتعلم الطفل أو حله للمشكلات في كل من مواقف التدريس الرسمي وغير الرسمي. ويطبق مفهوم "منصة العرض والتقدم" (Scaffolding) اليوم على نطاق واسع في التربية الرسمية ويكون جزءا من برامج تدريب المعلمين بالمملكة المتحدة.

وقد طورت أفكار فيجوتسكي إلى نظرية " للتدريس كأداء مساعد: Teaching as Assisted Performance"، وينظر للتعلم كعملية "إعادة اختراع مسترشد، (Guided Reinvention) " حيث يمكن الإرشاد الاجتماعي المتعلم من تحقيق "إعادة اختراع" بنائي للمعرفة المطورة ثقافيا. وتكون للعمليات بين الأفراد أهمية مركزية ويجب أن تتوفر المعلومات الضرورية في الثقافة.

(Tharp and Gallimore, 1988).

ومع إحراز التقدم بمنطقة النمو المحتمل أو القريب (ZPD)، تتغير البؤرة من "بين العقول" إلى "داخل العقل: From Inter mental to Intramental" ويصبح الطفل ماهرا وموجها ذاتيا وقادرا على ضبط النفس. وقد قامت باربارا روجوف (Barbara Rogoff, 1990) بمد عمل فيجوتسكي، وذلك بتطوير مفاهيمه الأساسية

(على سبيل المثال ZPD وتعرض أفكار للاختبار الإمبريقي في سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة. وقد وصفت روجوف العملية العامة (Overall) التي يتعلم بها الأطفال المهارات التي تتقبلها وتؤيدها ثقافتهم على أنها "المشاركة المرشدة أو المسترشدة: Guided Participation"، ويقدم البالغون في عملية المشاركة المرشدة الإتجاه والتنظيم للنمو والتطور المعرفين للأطفال في ثقافات شديدة الاختلاف عن طريق بناء جسور بين ما يعرفه الأطفال والمعلومات الجديدة التي سيتم تعلمها. وينظم البالغون أنشطة الأطفال ويقدمون فرصا لهم لتحمل المسؤولية عندما يكتسبون المهارات والمعرفة. كما يضبط البالغون ما يقدمونه لتيسير مد الأطفال للمعرفة المتوفرة لديهم لتضم المواقف الجديدة. ويشارك الأطفال في الأنشطة الثقافية مع إرشاد الآخرين، وبذلك تتم تنشئتهم مع بيئاتهم الاجتماعية والثقافية. وهناك العديد من العناصر المشتركة بين البيئات الاجتماعية المختلفة، وهو ما ييسر تطوير مهارات كونية عامة مثل التحدث والغناء والرقص، ولكن المواد التكنولوجية مثل الكتب والكمبيوتر في مختلف المجتمعات تسهم في وجود فروق بين هذه المجتمعات.

ومن الواضح أن هناك أوجه شبه كثيرة بين مفهوم "المشاركة المرشدة" لروجوف، ومفهوم "هيكل العرض والتقدم" لبرونز، ولكن روجوف (Rogoff, 1990; 2003) تبنت وجهة نظر أكثر عرضا واتساعا، محددة أن الأداء المعرفي للأطفال يلزم النظر له على ضوء الهدف من النشاط والسياقات بين الأفراد والسياقات الاجتماعية الثقافية للنشاط.

وقد وضحت الدراسات عبر الثقافية لروجوف وآخرين كيف تؤثر العوامل الثقافية على ما يتم تعليمه للأطفال، حتى وكيف، داخل إطار الأهداف الكونية العريضة للتنشئة الاجتماعية. على سبيل المثال قامت روجوف وموزيير (Rogoff and Mosier, 1993) بمقارنة أنماط الوالدية في جواتيمالا والولايات

المتحدة. وخلال تعاملهم مع أطفالهم، كان الوالدان بالولايات المتحدة يرون أنفسهم على أنهم رفقاء لعب بينما رأى الوالدان من جواتيمالا أنفسهم على أنهم مشرفون ومدرسون ومعلمون.

ويضم الإطار المرجعي للتعليم الذى وضعه روجوف (Rogoff, 1990) ما يلى:

- للطفل دور نشط فى الطريقة التى يستخدم بها الإرشاد الاجتماعى.
- هذا المدخل الذى يركز على العملية، (Process - Oriented) يؤكد كذلك على النشاط، (action).
- تؤكد الأهمية المحورية التى تعطى لحل المشكلات على الطبيعة الديناميكية للتفكير أى المرونة، التوجه نحو الهدف، والتغير وفقا للسياق.
- هناك تنوع ثقافى فى أهداف النمو والتطور المعرفيين والفهم المشترك بين الطفل والآخرين. وهذه تتطور عن طريق عمليات المشاركة المرشدة أو المسترشدة.
- المشاركة المرشدة هو نشاط تعاونى يتضمن "ما بين الذات والذات، (Inter Subjectivity)، أى اقتسام البؤرة والهدف بين الطفل والآخرين الأكثر مهارة وهو الاقتسام الذى يتضمن التبادل المعرفى والاجتماعى والانفعالى.

وقد كانت لأعمال روجوف آثار هائلة داخل نطاق المدخل الاجتماعى والثقافى للنمو والتطور والتعلم. وقد تمت دراسة جوانب وأبعاد النمو والتطور مثل التعلم التعاونى وإشراف الرفاق وحل المشكلات تعاونيا، وهى الأبعاد التى تتضمن أدوات الثقافة مثل اللغة أو الكمبيوتر، داخل نطاق المدخل الاجتماعى والثقافى

للنمو. وبالنسبة لورتنش، (Wertsch, 1997, 1998) كانت البؤرة هي "النشاط المنقول: Mediated Action" الذي يتضمن علاقة بين وكيل (agent) ووسائل منقولة أو "أدوات الثقافة: Cultural Tool" وكل من هذه تعتبر داخلية بالنسبة للمهمة.

ويرى أساتذة الثقافة الاجتماعية أو الثقافيون الاجتماعيون (Socio Culturalists) أن كفاءة الطفل في استخدام تلك الأدوات باعتبارها شيئاً ضرورياً للنمو والتطور العقليين، ولكي يصبح عضواً فاعلاً في المجتمع (مكوناً مفتاحياً أساسياً للتنشئة الاجتماعية). وقد وصف شافير، (Shaffer, 2004) ٢٠٠٤ أدوات الثقافة في مجتمع ما على أنها: "الأشياء والمهارات التي يتقنها كل مجتمع لكي تحمل تقاليده وتنقلها، والتي يجب نتيجة لذلك أن تنقل وتسلم من جيل للجيل التالي". (P. 198) وتصبح جزءاً من الطريقة التي تفسر أو نترجم بها العالم ونتجه للمشكلات بل وحتى الطريقة التي نرتبط بها مع بعضنا البعض. يعطى امتلاكنا واستخدامنا لأدوات الثقافة الخاصة بمجتمعنا بطريقة ماهرة وخبيرة، قوة وتأثيراً داخل الثقافة. على سبيل المثال، أصبح النجاح الأكاديمي في المجتمع الغربي يرتبط ارتباطاً وثيقاً يستحيل فكه مع الاستخدام الفاعل للكمبيوتر، على الأقل في إجراء البحوث وعرض مقالات وبحوث الطلاب.

وكما نوقش قبل ذلك هناك أدوات ثقافية (Cultural Tools) نفسية وتكنولوجية (مثل تلك الأدوات الخاصة بالعمل)، وهذه تعمل معاً. وقد قدم شافير الزمن كمثال (وهو مفهوم يؤكد عليه في المجتمعات الصناعية) وهو طريقة محددة لتنظيم الأحداث (events) والتفكير حول العالم، وقد طورت أدوات مثل ساعات التقويم أو الأجنده (Calenders) للمساعدة على استخدامه. وقد أشار شافير إلى اللغة بوصفها أكثر أدوات الثقافة أهمية وضرورة، وبسبب انتظامها الاجتماعي والداخلي فإنها تعمل كما يلي:

- الدور الاتصالي للغة هو الوسيلة الأساسية للتبادل الاجتماعي، للعلاقات المتبادلة للتدريس والتعلم وتمكين الطفل الصغير من الاستفادة من خبرة المجتمع.

- تساعد الأطفال على تنظيم أنشطتهم الخاصة، ويكشف استخدام المونولوج أن الأطفال قد أصبحوا قادرين على استخدام اللغة.

- تصبح مستدخلة وتتحول إلى أفكار، وبذلك تصبح الوظيفة الاجتماعية الوسيلة الأساسية للمعرفة (Cognition).

- نقطة للمناقشة: هل تستطيع التعرف على الطرق التي قد تكون متشابهة بين نظرية بياجيه وفيجوتسكي؟

هل توافق على الحجج التي يقدمها أشخاص مثل لورينكو ومارشادو (Lorneco and Machado, 1996) على أن أوجه النقد التي وجهت لبياجيه غير مبررة على الإطلاق. كيف يمكن للأنشطة التي يشارك فيها البالغون والأطفال بانتظام أن تختلف بين المجتمعات الغربية والمجتمعات غير الغربية؟

٤.٥ العلاقة بين النمو والتطور المعرفي والاجتماعي

واحدة من الأفكار المفتاحية الأساسية للنظرية الاجتماعية الثقافية، هي أن المعرفة لا يمكن أن نفكر فيها ببساطة في شكل الملكات العقلية (Mental Faculties) المرتبطة بالذاكرة والانتباه والإدراك والخطط والمنطق وهكذا، مع افتراض أن النمو والتطور المعرفين يعتمدان اعتمادا هائلا على المشاركة الاجتماعية مع الآخرين.

(Correa – Charez and Rogoff, 2005).

وينظر لتلك العمليات العقلية على أنها "ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع الأهداف الاجتماعية ومع الأفراد الذين يتعلمون أن يؤدوا ويعملوا بوصفهم مشاركين في المجتمعات الثقافية، وهو ما يعنى، أن المشاركة (Engagement) أو الانشغال الاجتماعي والتواصل أو الاتصال، هي جانب محوري مفتاحي للنمو أو التطور المعرفي" (P. 8).

وطبقاً لروجوف (Rogoff, 1998, 2003) فإن التفاعل الاجتماعي، وبشكل خاص الاتصال، جزء لا يتجزأ من العملية المعرفية. لذلك فإن "فهم النمو والتطور المعرفيين يتطلب الانتباه للطريقة التي يحدث بها تفكير الناس وهم يشاركون في أحداث تشكلت اجتماعياً وثقافياً وتاريخياً".

(Correa – Chavez and Rogoff, 2005, p. 8).

لذلك فمن الأشياء ذات الأهمية الخاصة بدراسة وبحث كيف يفكر الناس في الطرق التي يمكن أن تخدم أداءهم في العالم. لذلك فإن السؤال الذي له أهمية خاصة بالنسبة لعلم النفس النمائي هو السؤال التالي: كيف يمكن الأطفال من أن يتذكروا وينتبهوا ويدركوا ويخططوا ويستدلوا وغيرها، بطرق محددة وكيف يعدهم هذا للأداء في العالم؟

والجلسات التي صممت لفحص العمليات العقلية هي كذلك أحداث جذورها في السياقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية. ويمكن لأداء المشاركين في هذه الجلسات أن يعكس تفسيرهم لمتطلبات الموقف المباشر وبـنفس الدرجة وربما بدرجة أكبر امتلاك المهارات المعرفية التي تقاس. ويوضح هذا جزئياً في وصف إحباطات علماء النفس الغربيين عند مواجهة الأطفال الأفارقة الذين لم يكشفوا إلا عن قدر قليل من الاستعداد للاستجابة (Responsivness) خلال تطبيق الاختبارات، وإن كانوا يبدوون نشطين بين رفاقهم. (Harkness and Super, 2008).

انظر كذلك مناقشة السياق الاجتماعي (النمو اللغة بالفصل (٦)).

كما يمكن لاكتساب المهارات المعرفية أن تكون وظيفة (Function) للسياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي للأداء في مجال ما. وقد أطلق على العمليات الداخلة في كل من اكتساب والتعبير عن تلك المهارات "التنشئة الاجتماعية للمعرفة: Socialization of Cognition"

(Goodnow , 1990; Nune, 2005).

٥-٤-١ التنشئة الاجتماعية للمعرفة أو تنشئة المعرفة

٥-٤-١-١ سياق النمو والتطور والأداء المعرفي

ترتبط فكرة المعرفة كنتاج للتنشئة الاجتماعية (a Function) مع الطريقة التي تتطور بها المهارات في السياقات الاجتماعية المختلفة، والقيم التي تعطى للطرق النمائية المختلفة والمتتالية، والأثر الذي يمكن أن تتركه على الأطفال باعتبارهم متعلمين. في هذا الصدد، أقترح أن التنشئة الاجتماعية للمعرفة أو تنشئة المعرفة لا تتضمن فقط تعلم كيف تحل المشكلات، ولكن تتضمن كذلك تعلم ما هو الشيء الذي يعتبر حلاً ناجحاً للمهمة التي تعالج.

(Goodnow , 1990; Hatano and Colleagues, 1998).

وقد دلت على ذلك تيريزينا ننز ورفاقها في دراساتهم حول تطور مهارات الرياضيات بين الأطفال البرازيليين بالمدارس مقارنة مع السياقات خارج المدرسة (Nunes, 2005).

وقد بدأت ننز وزملاؤها - (Nunes - Carraher, Carraher and Schliemann, 1985) - في البداية محاولة لتفسير فشل الأطفال البرازيليين الفقراء في الرياضيات في المدرسة فيما يتعلق بالحرمان المعرفي المميز للأطفال.

وقد ظهر سريعا دليل مناقض للحرمان المعرفي هذا عندما لاحظوا أن الأطفال الذين عملوا في الاقتصاد غير الرسمي لبيع السلع بالشوارع كانوا قادرين على حل المشكلات الحسابية المشابهة لتلك التي لم يستطيعوا حلها في المدرسة حلا صحيحا. وكانت دلالة وأهمية هذه الملاحظة هي أن السياق لحل المسائل الحسابية بالشارع كان أكثر دلالة وأهمية للأداء اليومي للمجتمعات الخاصة بهؤلاء الأطفال. أما المدرسة فقد أكدت من جهة أخرى على المفاهيم المجردة البعيدة عن مثل هذه الأداءات. بالإضافة إلى ذلك، وعلى الرغم من أن المهام تطلبت نفس المبادئ المنطقية الرياضية فإن الاختلاف في الأداء يبدو أنه يقع في الفورمة الثقافية لنفس المعرفة: الحساب الشفاهي في مقابل الحساب الكتابي، مع كون الأول يميز التجارة في الشارع والثاني يميز التعلم المدرسي. والأطفال الذين شاركوا في كل من هذه الممارسات الثقافية المختلفة الخاصة بالشارع والمدرسة وجدوا أنفسهم يتمزقون بين الاثنين عندما بلغ الأمر الأداء في الرياضيات المدرسية.

ومما كان له أهمية وجاذبية إضافية بالنسبة لننر ورفاقها كان الأساس الذي أقام عليه الأطفال اختيارهم لأي المهارات يستخدمون في حل المشكلات.

(Nunes, Schlimann and Carraber, 1993).

فقد لاحظوا أن الأطفال قد استخدموا الحساب المكتوب عند حل المسائل الحسابية من النوع الذي يقابل في المهام المدرسية، على الرغم من أنهم كانوا أكثر كفاءة في "الحساب العقلي" المبني على المهارات الشفوية. أما الإستراتيجية الأخيرة فقد احتفظ بها واستبقيت بدرجة كبيرة لحل المسائل التي تشبه تلك التي تقابل في الأسواق. وكان السؤال إذن هو: لماذا يختار هؤلاء الأطفال الحساب المكتوب بينما هم أكثر كفاءة في الحساب الشفوي؟

وأحد التفسيرات للاختيار الذي قام به الأطفال البرازيليون كان أن هذا الاختيار قد عكس القيد التي تم تعلمها ضمنيا (Implicit) حول ما يحسب على أنه

حل كفاء. (Abreu, Bishop and Pompeu, 1997) بمعنى آخر وكما لاحظت ننز (Nunes, 2005) "ما إعتبره المعلمون والأطفال الرياضيات فى المواقف المدرسية يضم الحساب المكتوب لا الحساب الشفوي". وقد قدمت ننز كاراهير (Nunes Carraher, 1988) ملاحظات مشابهة حول تصور الذكاء، (Conceptualization of Intelligence) بوصفه محدداً بالسياق قدمته ننز - كاراهير، (Nunes Carraher, 1988) فى حالة البالغين البرازيليين الأميين، وكذلك قدمه سيربيل (Serpell, 1993) بين أعضاء مجتمع فى شرق زامبيا.

٥-٤-١-٢ المعرفة الاجتماعية: فهم الآخرين

يؤدى اعتماد النمو والتطور المعرفى على الانشغال الاجتماعى (Social Engagement) مع الآخرين إلى جعل العمليات التى يرتبط بها الناس مع بعضهم البعض موضوعاً ومجالاً مناسباً للبحوث النفسية. فالانشغال الاجتماعى يتطلب فهم الآخرين فى علاقتهم مع الذات، كما ينظر له على أنه مهمة مفتاحية محورية لحل المشكلات وبشكل خاص فى التفاعل الاجتماعى والاتصال. عند الاتصال، يحاول الناس أن يفهموا جهود الاتصال الخاصة بالآخرين، وأن يتصدوا لأهدافهم فى العملية عن طريق جهودهم الاتصالية الخاصة. ويتضمن هذا تنسيق الأفكار والأفعال معاً، بما فى ذلك الإدراك والانتباه لمساهمات الآخرين وكذلك للأحداث الأخرى التى تقع: كما يتضمن الاستدلال والتفكير حول مناظير الآخرين وأخذها فى الاعتبار؛ وتذكر مسار الأحداث الراهنة وتخطيط مساهمة الفرد ذاته للتغيير مع التنبؤ بالآثار الممكنة على الآخرين والأنشطة الجارية. بهذا المعنى، ينظر للاتصال بوصفه عملية للانشغال الاجتماعى على أنها عملية اجتماعية ومعرفية فى نفس الوقت. (Correa - Chavez and Rogoff, 2005).

كما يتضمن الانشغال الاجتماعى كذلك فهم الذات، بما فيها الانفعالات الشخصية، فى العلاقة مع الآخرين. مثل هذا الفهم جزء من مفهوم الذات، ويتطور فى توازن مع الجوانب والأبعاد الأخرى للنمو والتطور المعرفيين.

هناك أدلة كثيرة على أن النمو الاجتماعي الانفعالي والنمو المعرفي ترتبط ارتباطًا لا يمكن فصله (Inextricably). وتشكل العلاقات بين الأبعاد المعرفية والاجتماعية والانفعالية للنمو والتطور اليوم مجالًا للبحوث دائم الزيادة والتوسع، كما يتضح على سبيل المثال من الغزارة الشديدة للتأليف حول "نظرية العقل: Theory of Mind" و"ضبط أو التحكم في العقل: Mind Mindedness".

وبشكل عام يطور جميع الأطفال القدرة على تفسير مشاعرهم ومقاصدهم وأفعالهم وآثارهم على الآخرين، وكذلك القدرة على فهم الحالات العقلية للآخرين وأهدافهم وأعمالهم. وقد ناقش جرّين فيلد وآخرون في (2003) (Greenfield et al., 2003 (a)) كيفية وجود هذه الأشياء وراء تأكيدين ثقافيين مختلفين في نمو وتطور فهم الناس هما التأكيدان اللذان يقابلان ما يطلق عليها المجتمعات الفردية والكلية (Individualistic / Collectivistic). "فبعض الثقافات تؤكد على النفس الفردية، السمات الفردية والأهداف والمقاصد الفردية الكامنة وراء أفعاله، بينما تؤكد الثقافات الأخرى على الآثار الاجتماعية والسياق الاجتماعي لعمل الفرد. (P. 472)

في المعتاد اتبعت البحوث حول "نظرية العقل" أو القدرة على التفكير حول الحالات العقلية للآخرين مدخل العقول الفردية، بينما نظر جرّين فيلد وآخرون "لنظرية العقل" كبناء (Construct) لثقافات بعينها. وعندما طبق الإطار البحثي التقليدي الخاص "بنظرية العقل" (Perner, 1991) الذي استخدم في المجتمعات الغربية، على أطفال "كوتشو: Quechue" الذين تتراوح أعمارهم بين (4-8) سنوات في مجتمع أمي يعيش على المعونات في أفريقيا، كان أدائهم عند مستويات المصادفة فقط. وكان الموقف المستخدم بلا سياق (Decontextualized)، ضم فردًا واحدًا ووجهت له أسئلة حول العقل بدلًا من القلب. وفي حالة أخرى، تم عرض موقف على الطفل من بيانات إيكولوجية مشابهة، أطفال باكا (Baka) في جنوب

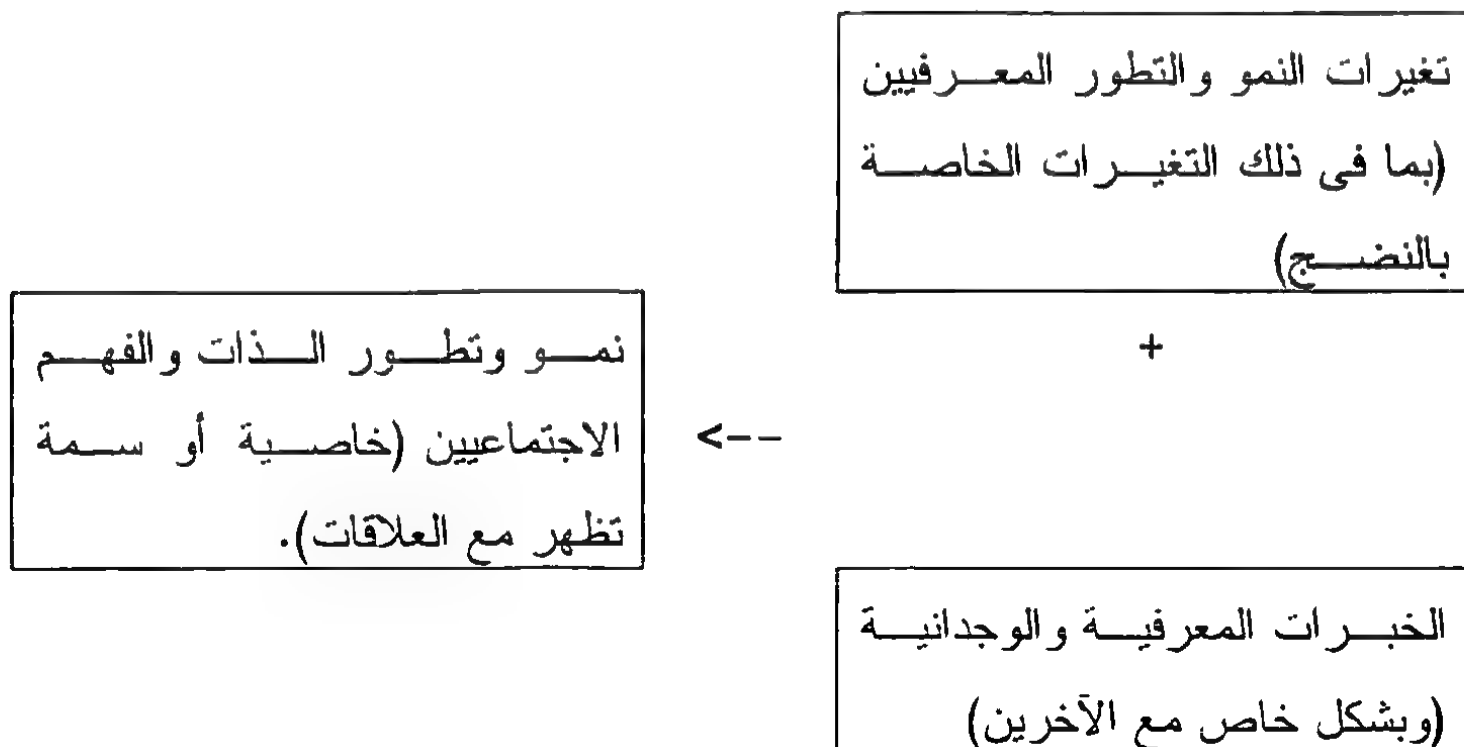
شرق الكاميرون، وتم غمر العمل في موقف عمل اجتماعي، واستخدمت مصطلحات القلب لا العقل. في هذه الحالة كشف الأطفال عمر (٢-٤) سنوات فهما مشابها للأطفال في الولايات المتحدة.

وقد بين كروس وواطسون، (Cross and Watson, 2001) في تحليل من نوع "الميتاأناليز" (Metaanalysis) لمهام "نظرية العقل" أن الأطفال من المجتمعات المعانة (Subsistence) يؤدون أداء أفضل عندما تقدم لهم الأعمال في سياق، أي أن تكون صادقة إيكولوجيا (بيئيا). والدراسات مثل تلك التي ذكرها فيندين (Vinden, 1999) والتي استخدمت كلمة "فكر"، وجدت فجوة عمرية في الأداء وبشكل خاص في حالة الأطفال في أكثر المجتمعات عزلة. مثل هذه الثقافات تفسر الحالات العقلية بوصفها تكاملا بين القلب والعقل، بينما تؤكد الثقافات الغربية بالمدارس على الأخير (العقل)، وقد رأى جرينفيلد وآخرون (٢٠٠٣) أن التأخر في النمو يكشف أن الثقافة لا تجد أهمية للقدرة التي تدرس. كما توضح ضرورة تضمين القيم الثقافية في البحث وتقديم تفسيرات للنمو المعرفي في المجتمعات المختلفة.

٥-٤-٢ العلاقات والمشاعر التي تدفع وتحفز التغيير المعرفي

يفترض منظور النمو المعرفي أن النمو الاجتماعي لا يمكن أن يحدث إلا عندما يصل النمو المعرفي إلى مستوى محدد، بينما نجد أن منظورا بديلا (على سبيل المثال دن) (Dann, 1988, and Subsequently) يرى أن الخبرات الاجتماعية الانفعالية هي التي تدفع وتحفز المعرفة والتغيير المعرفي. والمنظور الأخير أكثر اتفاقا مع أعمال فيجوتسكي عنه مع أعمال بياجيه. كما أنه يتسق كذلك مع مدخل المجتمعات الأقرب للكلية التي تؤكد على أهمية العلاقة بين القلب والعقل. وقد نتج عن الأعمال المبكرة لدن وزملائه نموذج لنمو وتطور الذات يربط

التغيرات النمائية المعرفية مع خبرات الحياة اليومية وهذه تؤدي إلى تطور الذات والفهم الاجتماعي كما هو مبين في الشكل (٥-١).



الشكل (٥-١) أثر التغيرات المعرفية والخبرات

الوجدانية على نمو وتطور الذات والفهم الاجتماعي

وقد أكدت أعمال دن (Dunn, 1988, 1995) على أهمية الصدق الأيكولوجي (Ecological Validity) أو البيئي لبيئة الدراسة، حيث تتم المهام في السياقات اليومية بالمنزل وأماكن اللعب والمدرسة. وقد بينت دراساتها الأهمية المحورية المركزية للسياقات الانفعالية للعلاقات المتبادلة بين الأفراد في نمو وتطور العلاقات، وأدت إلى نموذج لنمو وتطور الفهم الاجتماعي الذي يؤكد على أهمية مساهمة الأدوار الأسرية المختلفة ممثل الوالدين والإخوة داخل سياق ثقافي محدد.

وكما نوقشت في الفصل الثالث وبنفس الطريقة التي تختلف بها النظرية "الإثنو، Ethno - Theories" الخاصة بالوالدية، تختلف كذلك مساهمة الإخوة في

تتمية الفهم الاجتماعي المعرفي للطفل في المجتمعات المختلفة. في المجتمعات النامية الأصغر والأقرب للقبائل مثل جماعة زينا كانتات مايان.

(Zinacantec Mayan People), (Maynard, 2002).

دلل على وجود فهم شديد التطور والتقدم للحالات العقلية للآخرين عند الأطفال عمر ٣ إلى ١١ عامًا، كما اتضح من سلوكهم في تعليم إخوتهم الأصغر، وعند بلوغ عمر (٨) سنوات، كان هؤلاء الأطفال مهرة في تفسير الغياب النسبي للمعرفة عند الأطفال الأصغر مقارنة مع أنفسهم، كما حصلوا على مواد مهمة ومناسبة للمهمة التي يقومون بها، والقيام بتبسيطها واستخدام تعليمات لفظية مناسبة لتقديم عرض للمهمة. وقد كشفت دراسات أخرى عن الطريقة التي امتلك بها الإخوة الرعاية (الذين يقدمون الرعاية) مهارات التدريس في مواقف اجتماعية مختلفة، وكيف عبروا عن هذه المهارات وكشفوا عنها في هذه المواقف. مثل هذه القدرات تتطور كذلك في المجتمعات الغربية، وبشكل خاص في مواقف اللعب، ولكن هناك في المعتاد مطالبة اجتماعية أقل للقيام بذلك. على سبيل المثال كشف دن كرييس وبرون (Dunn, Creps and Brown, 1996) أن الإخوة في المملكة المتحدة يبدو أنهم يلعبون دورا شديد الأهمية في النمو المبكر لفهم المواقف الاجتماعية الكئيبة أو المجحفة (Distressing). وقد دلل على ذلك بمعرفة أن الأطفال الصغار يضعون إخوتهم في مكانة سلبية مرتفعة أكثر مما يفعلون مع الآخرين. ومثل هذه الإشارات لسلبية الإخوة تتناقص مع زيادة العمر.

ويمكن ربط شدة الجوانب السلبية للعلاقات مع الإخوة بالبناء الاجتماعي للأسرة النواة التي يتنافس فيها الإخوة على حب وانتباه الوالدين. وقد وصف سيسريللي (Cicirelli, 1995) علاقات الإخوة بأنها ثلاثية الأبعاد:

– القرب الوجداني (Affectionate Closness).

- المنافسة (Rivalry).

- المشاركة (Involvement).

ومن المحتمل أن يؤدي تحديد دور الأخ باعتباره راعيًا في الثقافات الأخرى إلى انخفاض المنافسة بين الإخوة، على عكس مجتمعات مثل المملكة المتحدة. إلا أن هناك احتياجًا لمزيد من البحوث لزيادة توثيق طبيعة مثل هذه الفروق الثقافية، في حالة وجوده، وما يترتب عليها من آثار ومستتبعات على الأداء الاجتماعي المعرفي للأطفال. والعمليات السيكلوجية لعلاقات الإخوة تشبه في كثير من النواحي تلك العمليات الخاصة بعلاقات الارتباط الوالدي وفي حالة غياب الوالدين، يمكن للإخوة أن يشاركوا بدور في الحماية أو المربحين (Protector / Comforter). ويتعلم الإخوة الأصغر كثيرًا حول حالته العقلية وحالة الآخرين، وذلك من مشاركتهم العميقة والشديدة وتدخلهم مع الإخوة الذين يقضون معهم قسماً كبيراً من وقتهم وبشكل خاص في السنوات المبكرة.

باختصار، دُلل على أن نمو وتطور معرفة الفرد يتضمنان تكامل المكونات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية لتحقيق أهداف مهمة ومعنية ثقافياً. وأحد الآراء ووجهات النظر المعاصرة (Dunn and others) هو، أن المواقف الاجتماعية اليومية (الحياتية) تتضمن علاقات وثيقة بين الأفراد والانفعالات، وبشكل خاص ذات طابع سلبي أيقظتها هذه المواقف، تدفع وتستثير التغيير المعرفي. وهذه المواقف الاجتماعية وتحديد الدور للاعبين الأساسيين تختلف بين الثقافات، مستقلة أو معتمدة وتؤثر على التنوع في النمو والتطور بين المجتمعات الفردية والكلية داخل نطاق الممر النمائي.

(Greenfield et al., 2003 (b).

- نقطة للمناقشة: بأية طريقة ترى أن العوامل الاجتماعية تؤثر على النمو والتطور المعرفيين؟ هل يمكنك أن تذكر أمثلة محددة لدعم وجهة نظرك؟ إلى أي مدى تعتقد أن أثر العلاقات والمشاغل على النمو والتطور المعرفيين يمكن أن ينقل بواسطة الثقافة؟

٥ - ٥ مستتبعات السياق الثقافي للنمو والتطور المعرفيين

مع نمو الأطفال تتسع قدرتهم على الأداء بكفاءة وفاعلية في العديد من المجالات، بما في ذلك حل المشكلات والتأثير على بيئاتهم الاجتماعية والمادية. ويكون لاكتساب الطفل المعرفة والمهارات المعنية، والتي تهتم الثقافية التي يعمل بها أهمية خاصة في هذه العملية. لذلك، تكون مهمة الطفل هي اكتساب وإتقان أدوات الثقافة الخاصة بمجتمعهم، وكما ذكر جرينفيلد وآخرون. (Greenfield et al., 2003 (b)) "لقد ظهرت المهام النمائية وأنماط التعلم الثقافي استجابة لضغوط الاختيار من البيئة". (p. 462) وضغوط الاختيار هذه هي ضغوط تاريخية وثقافية وتؤثر على كل من عملية ومحتوى التعلم الثقافي والتدريس، وتستثار بواسطة المحراب الثقافي وتتأقلم معه.

لذلك فالأدوات السيكلوجية (أنماط الأداء المعرفي) التي يكون من المهم والضروري أن يكتسبها الطفل تعتمد على العوامل التاريخية والثقافية. والسيئات الخاصة باكتساب هذه الأدوات تكون غير رسمية، كما هي الحال في الأنشطة اليومية لأسرة أو مجتمع، أو رسمية بالمؤسسات مثل المدارس. ويمكن أن تكون لهذه السياقات مستتبعات وآثار على أنماط الأداء المعرفي للأطفال. على سبيل المثال كشفت دراسة مبكرة لجرينفيلد وبرونر، ١٩٦٦ (Greenfield and Bruner, 1966) في السنغال عن الطريقة التي ترتبط بها المؤسسات الغربية أي المدارس الرسمية مع زيادة الميتا كوجنشن (Metacognition) وإدراك الذات، والفصل بين الذات

والعالم. وقد عكس هذا وجهة النظر الخاصة بالأداء العقلي التي تشجع في النموذج الغربي للمدارس الرسمية، والتي ترتبط بإنجاز الفرد والقدرة على التفكير المنهجي المنظم حول العلاقات المنطقية داخل مشكلة ما. كما أنها تتفق وتتسق مع فكرة بياجيه الخاصة بالنمو والتطور المعرفيين. فهي تؤكد على نوع الذكاء الذي وصف على أنه "الذكاء التكنولوجي: Technological Intelligence" بواسطة مندى - كاستل في ١٩٧٤ (Mundy - Castle, 1974) وقد بينا أنه يميل لأن يكون أكثر تطورا عند أصحاب العقول المستقلة (Independent - Minded) بالمجتمعات الفردية مثل مواطني الدول الأوروبية والولايات المتحدة.

أما "الذكاء الاجتماعي" من جهة أخرى فإنه يكون أكثر تطورا في الأشخاص المعتمدين في أفريقيا والأجزاء الأخرى بالصعيد الأعظم من دول العالم. وهذه الملاحظات تتسق مع الأعمال المتأخرة (الأحدث) حول المفاهيم المختلفة للذكاء في الثقافات المختلفة (على سبيل المثال: Serpell, 1994; Stenberg, 2004) وهي الدراسات التي كشفت عن صدق المسارات النمائية المختلفة والإنجازات عبر الثقافات.

وكانت النتائج والمستتبعات المحددة (التمدرس الرسمي) للتعليم الرسمي في الثقافات المختلفة موضوعا لبعض المناقشات النظرية والجدل. (See Cole., 2005, Serpell, 2005 ; Wertsch, 2005)، وكما لاحظ سيربيل (٢٠٠٥) فإن المبرر والمنطق وراء تشجيع الذهاب إلى المدرسة في مختلف الثقافات هو كون "هذه المؤسسات تستطيع أن تقدم للطلاب فرصا جيدة وصادقة للنمو والتطور مثل: نمو الكفايات العقلية والتوجه نحو توقعات المجتمع والإعداد لتركيز طاقاتهم بطرق تكون مفيدة للمجتمع بأكمله" (P.217) إلا أن مدى تحقق هذه النتائج والمستتبعات، وبشكل خاص في دول العالم الثالث، كان محل جدل. وقد تركزت الحجج على أهمية وضرورة فئات الأداء المعرفي الذي يشجعه ويستثيره الذهاب إلى المدرسة للأداء الحالي واللاحق للأطفال في مجتمعاتهم.

(Cole, 2005, Nsamenang, 2003 ; Serpell, 2005).

لذلك فالمعرفة والمهارات المرتبطة التي اكتسبت في المواقف الرسمية بالمدرسة قد تكون منفصلة عن سياقات التطبيق. وعلى النقيض، فإن المواقف غير الرسمية مثل تلك المواقف الخاصة بالتربية المحلية الأفريقية الأصلية (Indigenous) ينظر لها على أنها مواقف تسعى لتنشئة الأطفال لأداء اجتماعي ومعرفي مسئول وللمشاركة في أنشطة اقتصادية واجتماعية مقبولة ومقدرة.

(Nsamenang, 2003)

وفي المجتمعات متعددة الثقافات بالدول الصناعية يمكن لاختلاف التصورات الخاصة بالمعرفة والذكاء وأهداف الجماعات الإثنو ثقافية المختلفة في التنشئة الاجتماعية أن يخلق مشكلات فورية للأطفال بالمدرسة. على سبيل المثال درس أوكاجاكي وستيرنبرج (Okagaki and Sternberg , 1993) المهاجرين للولايات المتحدة من دول جنوب شرق آسيا الذين لم يكن تصورهم وفهمهم الأصليين للتربية يقوم على أساس أنها التعلم الأكاديمي، وإنما اكتساب سلوك اجتماعي محترم. وسأل الوالدان أسئلة حول ما يجب على المعلمين أن يعلموا أطفالهم، وماذا يميز ويصف الطفل الذكي. وقد قدر الوالدان المهاجران الانسجام والاتساق مع المعايير الخارجية على أنهما أكثر أهمية ويلزم تطويرهما عند أطفالهم بدرجة تفوق تطوير السلوكيات الاستقلالية. أما الولدان المولودان في أمريكا فعلى النقيض من ذلك، أيدا سلوكيات الاستقلالية على سلوكيات الاتساق. بالإضافة إلى ذلك اعتبر جميع الوالدين باستثناء الأنجلو - أمريكي أن الخصائص والسمات غير المعرفية (مثل الدافعية والمهارات الاجتماعية والمهارات العملية في المدرسة). مهمة أو أهم من الخصائص المعرفية (مثل مهارات الحل المشكلات والقدرة اللفظية والقدرة الابتكارية) فيما يتعلق بمفهومهم وتصوراتهم عن الطفل الذكي. وتشير هذه النتائج إلى أن سلوكيات مختلفة ستشجع في منازل الأطفال المهاجرين عن تلك التي سيركز عليها في سياقات المدرسة. وهناك كذلك بعض

الفروق الثقافية في المداخل والتوجهات الخاصة باكتساب الأطفال للمهارات المعنية والمهمة. على سبيل المثال في حالة الأطفال الأمريكيين الأصليين (Native) يتم اكتساب التعلم بطريقة ملائمة عن طريق الملاحظة وهي طريقة تتعارض مع توقع المشاركة من جانب الثقافة الأمريكية السائدة. مثل هذه النتائج يمكن أن تساعد المعلمين على تغيير وتوزيع طرق التدريس التي يستخدمونها وتوقعاتهم للمجموعات المختلفة من الأطفال. كما تشير هذه النتائج كذلك إلى العوامل الاجتماعية التي قد تفسر الفروق بين الأطفال من الجماعات الثقافية المختلفة في الأداء على مقاييس الأداء الوظيفي. (Greenfield, 1997).

٦.٥ ملخص واستنتاجات

المنظوران النظريان الأساسيان اللذان أثارا وشجعا كثيرًا من البحوث حول النمو والتطور المعرفيين للأطفال هما منظور بياجيه ومنظور فيجوتسكي. وطوال السنوات أنتجت هذه المناظير بعض الجدل حول أثر الثقافة على النمو والتطور المعرفيين. وكانت نظرية بياجيه واحدة من أكثر النظريات النفسية تأثيرًا على الأعمال عبر الثقافية المبكرة التي أجريت حول المعرفة. (Mayhard, 2008) وطبقا لبياجيه (Piaget, 1952) فإن العنصر الأساسي في النمو والتطور هو اكتساب المنطق (كوني) لذلك، ففهم الطفل للمخترعات الثقافية هو مجرد تفرع (off Shoot) لهذا التغير النمائي الأساسي. وقد عدلت نظرية بياجيه عبر السنوات تعديلات جذرية، أولاً لتتضمن السياق الاجتماعي، ولكن كذلك لتدعيم وتدقيق وتجسيد مفاهيم بياجيه. وعلى نقيض موقف بياجيه الأصلي، كان رأي فيجوتسكي ووجهة نظره أن البشر ينغمرون في مصفوفة اجتماعية (سياق) ولا يمكن فهم سلوكهم مستقلاً عن هذه المصفوفة، وطبقا لفيجوتسكي (Vygotski, 1978. 1986) فإن دراسة نمو وتطور الأطفال يجب أن تأخذ في الاعتبار وتراعى تاريخ النمو والتطور المعرفيين للجنس

البشرى. وبيّن ووضح أن الإنسان قد اخترع عبر القرون أدوات ثقافية (Cultural Tools) تعتبر جزءا لا يتجزأ من معرفتنا ولا يمكن الاستغناء عنها. ويجب أن يتقن الأطفال هذه الأدوات لكي يؤديوا بكفاءة، سواء في مدارسهم أو خارجها. ولكن هذه المهارات لا يمكن أن تكتسب ببساطة بواسطة الأطفال بمفردهم، بل يجب أن تمرر من جيل لآخر. وطبقا لفيجوتسكى وأتباعه، فإن هذا الانتقال لأدوات الحضارة من جيل لجيل هو جزء مهم من النمو والتطور المعرفيين.

(Gauvian, 2001 (a), 2001 (b)).

وتميل السياقات التي يحدث فيها هذا الانتقال لأدوات الثقافة في معظم الثقافات لأن تكون نشاطا مشتركا مع آخرين أكثر معرفة، وتتضمن نوعا من المشاركة المرشدة (Guided) بواسطة الأطفال في أنشطة يوم بيوم الخاصة بمجتمعهم.

لذلك كان هناك تقارب متزايد بين آراء أتباع بياجيه (Post – Piagetian) وأتباع فيجوتسكى (Post – Vygotskyan) حول النمو والتطور المعرفيين بحيث نجد اليومقبولا عاما للأهمية القصوى للسياق الاجتماعي والثقافي للتعلم. ونظرا لأن النمو والتطور المعرفيين يعتمدان على المشاركة الاجتماعية للآخرين. فإن (Correa – Chavez and Rogoff, 2005) تزايدت رؤيته على أنه يرتبط ارتباطا وثيقا وشديدا مع تعلم الأطفال كيف يشاركون ويتواصلون مع الآخرين باعتبارهم مشاركين في التفاعل. ومن الأشياء المهمة والمعنوية أيضا أدوار العلاقات والمشاعر في دفع وتشجيع التغير المعرفي. والعلاقة بين النمو والتطور الانفعاليين والمعرفيين في السياقات المختلفة لم تستطلع إلا قليلا ولكنها مجالان مهمان للبحوث الجديدة، وبنفس الطريقة فإن العلاقة بين النمو والتطور الماديين (البدنيين) والمعرفي مجال جدير بالدراسة.

قراءات إضافية

- Carpendale, J. and Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. New York: Guilford.
- International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) (2005) *Newsletter*, (Special Section: Sociocultural perspectives on cognitive development). 1(47) 1–20.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

المراجع

- Abreu, G. de, Bishop, A., and Pompeu Jr, G. (1997). What children and teachers count as mathematics. In T. Nunes and P. Bryant (Eds). *Learning and teaching mathematics. An international perspective* (pp. 233-264). Hove: Psychology Press.
- Ames, G.J. and Murray, F.B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Beach, K. (1995). Activity as a mediator of sociocultural change and individual development: The case of school-work transition in Nepal. *Mind, Culture and Activity*, 2(4), 285-302.
- Berry, J.W. and Irvine, S.H. (1986). Bricolage: Savages do it daily. In R.J. Sternberg and R.K. Wagner (Eds), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 271-306). New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S., Jolly, A., and Sylva, K. (Eds) (1976). *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth. Penguin.
- Buck-Moss, S. (1975). Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for cross-cultural studies. *Human Development*, 18, 35-49.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Cicirelli, V.G. (1995). *Sibling relationships across the lifespan*. New York: Plenum Press.
- Cole, M. (2005). Cultural-historical activity theory in the family of sociocultural approaches. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 1-4.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195-216.
- Cole, M. and Cole, S.R. (2001). *The development of children*. Fourth Edition. New York: W.H. Freeman.
- Correa-Chávez, M. and Rogoff, B. (2005). Cultural research has transformed our ideas of cognitive development. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 7-10.
- Crain, W. (2000). *Theories of development. Concepts and applications*. Fourth Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Das Gupta, P. (1994). Images of childhood and theories of development. Chapter 1. In J. Oates (Ed.), *The foundations of child development* (pp. 2-43). Oxford: Blackwell/The Open University.
- Doise, W. and Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Doise, W., Mugny, G., and Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana Press.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.

- Dunn, J. (1995). Studying relationships and social understanding. In P. Barnes (Ed.), *Personal, social and emotional development of children*. Oxford: Open University/Blackwell.
- Dunn, J., Creps, C., and Brown, J. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development*, 5, 230–250.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Eysenck, H.J. (1986). A theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 3, pp. 1–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eysenck, M. (1998). *Psychology: An integrated approach*. London: Longman.
- Fitzpatrick, H. (1996). *Peer collaboration and the computer*. Unpublished PhD thesis, University of Manchester.
- Gauvain, M. (2001a). Cultural tools, social interaction, and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126–143.
- Gauvain, M. (2001b). *The social context of cognitive development*. New York: Guilford.
- Glachan, M. and Light, P. (1982). Peer interaction and learning: Can two wrongs make a right? In G. Butterworth and P. Light (Eds), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodnow, J.J. (1990). The socialization of cognition: What's involved? In J.W. Stigler, R.A. Shweder, and G. Herdt (Eds), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 259–286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in Children*. Hove: Psychology Press Ltd., Publishers
- Greenfield, P.M. and Bruner, J.S. (1966). Culture and cognitive growth. *International Journal of Psychology*, 1, 89–107.
- Greenfield, P.M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52, 1115–1124.
- Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., and Maynard, A. (2003a). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461–491.
- Greenfield, P.M., Maynard, A.E., and Childs, C.P. (2003b). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya Children. *Cognitive Development*, 18, 455–491.
- Harkness, S. and Super, C.M. (2008). Why African children are so hard to test. In R.A. Levine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. (pp. 182–186). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hatano, G. and Inagaki, K. (1998). Cultural contexts of schooling revisited: A review of the learning gap from a cultural psychology perspective. In S.G. Paris and H.M. Wellman (Eds), *Global prospects for education. Development, culture and schooling* (pp. 79–104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hedegaard, M. (1996). How instruction influences children's concepts of evolution. *Mind, Culture, and Activity*, 3(1), 11–24.
- Jensen, A.R. (1998). *The g factor*. Westport, CT: Praeger-Greenwood.

- Kagitçibasi, C. (2000). Indigenous psychology and indigenous approaches to developmental research. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(37), 46-49.
- Karpov, Y.V. (2005). Psychological tools, internalization, and mediation. The Neo-Vygotskian elaboration of Vygotsky's notions. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 4-7.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 41(3), 264-274.
- Larivée, S., Normandeau, S., and Parent, S. (2000). The French connection: Some contributions of French-language research in the post-Piagetian era. *Child Development*, 71, 823-839.
- Lautrey, J. (1991). Les chemins de la connaissance. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 55-65.
- Light, P. and Glachan, M. (1985). Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology*, 5, 217-225.
- Light, P. and Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Light, P., Littleton, K., Messer, D., and Joiner, R. (1994). Social and communicative processes in computer-based problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 93-109.
- Lourenço, O. and Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103, 143-164.
- Luria, A.R. (1976). *Cognitive development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maynard, A.E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Zinacantan Maya sibling interactions. *Child Development*, 73, 969-982.
- Maynard, A.E. (2008). What we thought we knew and how we came to know it: Four decades of cross-cultural research from a Piagetian point of view. *Human Development*, 51, 56-65.
- Miller, J.G. and Chen, X. (2005). Sociocultural perspectives on cognitive development. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 1.
- Mundy-Castle, A.C. (1974). Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures. *Universitas*, 4, 46-52.
- Nisbett, R.E. (2003). *The geography of thought: Why we think the way we do*. New York: Free Press.
- Nsamenang, A.E. (2003). Conceptualizing human development and education in Sub-Saharan Africa at the interface of indigenous and exogenous influences. In T.S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. New Delhi: Sage.
- Nunes Carraher, T. (1988). Illiteracy in a literate society: Understanding reading failure. In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 95-110). Oxford: Pergamon Press.
- Nunes, T. (2005). What we learn in school: The socialization of cognition. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter*, 1(47), 10-12.

- Nunes Carraher, T., Carraher, D.W., and Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in school. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21–29.
- Nunes, T., Schliemann, A.D., and Carraher, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. New York: Cambridge University Press.
- Okagaki, L. and Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36–56.
- Pascual-Leone, J. (2000). Is the French connection neo-Piagetian? Not nearly enough? *Child Development*, 71, 843–845.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. London: MIT Press.
- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *Journal International de Psychologie*, 1, 3–13.
- Piaget, J. (1973). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield & Adams.
- Piaget, J. and Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de Psychologie*, 2, 133.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn and R.S. Siegler (Eds), *Cognition, perception and language* (Vol. 2, *Handbook of child psychology* [Fifth Edition], W. Damon [Ed.]) (pp. 679–744). New York: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., and Mosier, C. (1993). Guided participation in San Pedro and Salt Lake. In B. Rogoff, J. Mistry, A. Göncü, and C. Mosier, Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (7, Serial No. 236, pp. 59–101).
- Saxe, G.B. and Esmonde, I. (2005). Studying cognition in flux: A historical treatment of 'fu' in the shifting structure of Oksapmin mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 12(3&4), 171–225.
- Schaffer, H.R. (2004). *Introducing child psychology*. Oxford: Blackwell.
- Scribner, S. and Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behaviour*. London: Methuen.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serpell, R. (1994). The cultural construction of intelligence. In W.L. Lonner and R.S. Malpass (Eds), *Psychology and culture* (pp. 157–163). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Serpell, R. (2005). Optimizing the developmental consequences of education: Reflections on issues raised by Michael Cole. *Human Development*, 48, 216–222.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. London: Macmillan.

- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59(5), 325–338.
- Tharp, R. and Gallimore, R. (1988) *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 37–40.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vinden, P. (1999). Children's understanding of mind and emotion: A multi-culture study. *Cognition and Emotion*, 13, 19–48.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher psychological functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected work of L. S. Vygotsky: Vol 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Wellman, H.M., Cross, D., and Watson, J. (2001) Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- Wertsch, J.V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture and Psychology*, 3, 5–20.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. (2005). Cole's 'cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education'. *Human Development*, 48, 223–226.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

الفصل السادس

اللغة والنمو النفسي

بقلم: دابى نابوزوكا

١-٦ مقدمة

١-١-٦ أهمية ودلالة اللغة

هناك اعتراف واسع بكون اللغة خاصية وسمة مميزة للإنسان عن سائر الكائنات والأجناس الأخرى، وفي مختلف الثقافات. بالإضافة إلى القيام بوظيفة الاتصالات، فإنها توصل وتنقل بين الثقافة والسلوك (Serpell, 1976) وهي وسيلة تتم بواسطتها تنشئة الصغير حول السلوكيات والمهارات الملائمة. لذلك فاللغة ليست مجرد مؤشر جيد للفروق بين الثقافات والجماعات الاجتماعية والمجتمعات إنما هي كذلك جانب مهم للنمو والتطور الاجتماعي والنفسي للأفراد. وهناك اعتراف عام بالفروق الفردية في نمو وتطور اللغة، وبأنه قد يكون هناك أكثر من مسار لاكتساب اللغة. وقد ينطبق هذا بشكل خاص عند التصدي للثقافات التي تقدم للأطفال أنواعا مختلفة من بيئات تعلم اللغة. وتعتبر دراسات اكتساب اللغة بواسطة الأطفال الذين يعيشون في ثقافات مختلفة ودراسة اللغات الأخرى، حاسمة ومهمة لاكتشاف العمليات العامة الكونية في اكتساب اللغة وكذلك للفروق المحددة للثقافة، لذلك فاللغة باعتبارها وسيلة للتنشئة تشكل كذلك موضوعا مناسباً لدراسة الآثار على بعض جوانب الأداء الاجتماعي والنفسي للأفراد من الثقافات المختلفة.

ويناقش هذا الفصل الأدلة على وجود رابطة أو علاقة بين اكتساب اللغات المختلفة في السياقات الثقافية المختلفة، وجوانب وأبعاد النمو والتطور والأداء السيكولوجي. وينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام أساسية:

يقدم القسم الأول عرضاً لمعالم بعض السمات الكونية والتنوعات الثقافية في اللغات، كما يحدد القسم كذلك أبعاد بناء اللغات المختلفة، والطرق المحددة التي تتطور خلالها وكيف يكتسب الأطفال اللغة بوصفها جزءاً من تنشئتهم. ويفحص القسم الثانى دور اللغة فيما يتعلق بالطريقة التي يعتبر نقلها وسيلة للتنشئة وبشكل خاص كيف تم ربطها بالنتائج والمستتبعات السيكلوجية مثل عمليات التفكير. وبؤرة أخرى للتركيز كانت دور التنشئة اللغوية كوسيط بين الثقافة ونقل أبعاد وجوانب الخصائص السلوكية عند الصغار. ويناقش القسم الأخير حقيقة كون معظم الناس في العالم يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة، جاعلين ثنائية اللغة أو تعدد اللغات في زيادة معياراً لا باعتبارها استثناء، وهذا الأمر يتزايد باستمرار. ويحدد القسم في البداية بعض أبعاد وجوانب اكتساب أكثر من لغة واحدة عند الأطفال والمراهقين والبالغين. ثم تناقش مستتبعات ثنائية اللغة فيما يتعلق بالأداء المعرفي والتوافق النفسي. ويختتم هذا القسم باستعراض شامل للعلاقة بين اللغة والثقافة والنمو النفسي للأفراد.

٢.٦ السمات الكونية العامة والتنوعات الثقافية عبر اللغات

١-٢-٦ بناء اللغة

بشكل عام لم يتوفر دليل علمي لدعم وجود أى متصل بسيط من اللغات البدائية إلى اللغات البسيطة إلى اللغات المعقدة بين البشر. وقد وجد أن جميع اللغات التي درست تمتلك خصائص متشابهة، ما أساندة اللغويات لاعتبارها نظاماً فرعية. (Subsystems) (Carroll, 1999) والنظم الفرعية الثلاثة الكبرى التي قسم إليها اللغويون اللغة في المعتاد، كانت على أساس ما يلي: علوم المعاني، (Semantics)، علم النحو أو تركيب الكلام، (Syntax)، علم الأصوات، (Phonology).

وعلم المعانى هو العلاقة بين الكلمات والعالم الذى تشير له. هو النظام الأساسى الذى يحكم المعنى. أما علم النحو أو تركيب الكلام فهو مجموعة من القواعد ترتب على أساسها الكلمات فى جمل. ويشير علم الأصوات إلى نظام الصوت الذى يحدد أى الأصوات الأولية يمكن جمعه لعمل الكلمات، وكذلك بعض القيود والمحددات حول الطريقة التى يمكن بها جمعها أو ضمها. وقد وجد أن جميع اللغات التى درست تمتلك هذه الخصائص الشكلية المجردة ولا تتغير كثيراً فى درجة التعقد (Gerrig and Banagi, 1994; Greenfield , 1963).

إلا أن هناك - على الرغم من ذلك - بعض الفروق الفردية الكبيرة عبر اللغات أو بين اللغات، بداخل هذه النظم الفرعية. على مستوى المعانى قد تكون التناقضات لاختلافات بين طريقة تقسيم الدنيا بواسطة معانى الكلمات المفردة. فى اللغة الإنجليزية على سبيل المثال، يمكن أن تكون للكلمة عدة معانٍ فى السياقات المختلفة: فقد تعنى كلمة "كتاب" (Book) المقال المجلد الذى قد تقرأ منه هذا المقال. كما يمكن أن يعنى كذلك أن تحجز (حجز معقد فى القطار أو الطائرة أو غيرها) بينما لو قلنا: (Brought to Book) فإن هذا يعنى فى الحقيقة جعله له قيمة (accountable). وعلى المستوى "الفونولوجي" أى "الصوتى: Phonological" قد توازى التناقضات والاختلافات تلك الخاصة بعلم المعانى. كمثال لصوتين يمكن أن يستخدموا للإشارة إلى معانٍ مختلفة (بمعنى Phonemes أى صوتيات) وللتمييز بين الكلمتين نجد الحرفين: (I and R) فى كلمتي (River & Liver)، وهناك بعض اللغات التى لا يميز فيها بين هذه الحروف صوتياً. أما التناقضات فى علم المعانى (Syntax) فقد تكون أكثر غموضاً. على سبيل المثال، فى اللغات مرتفعة النبرة (Highly Inflected) فإن الإضافات لمعنى فعل يمكن أن تتحقق عن طريق الاتجاه نحو (Tacking) البدايات والنهايات المختلفة بطريقة تختلف عن اللغة الإنجليزية.

وفيما يتعلق بالأبنية والتركيب فإن جميع اللغات تسمح بطريقة ما بطرق تحقق توصيل الأفعال، ووسيط الأنشطة والأشياء الخاصة بالنشاط، (Carroll, 1999).

والاختلافات والفروق بين اللغات وعبر اللغات تكمن في مدى المنعكسات والمنعطفات النحوية والعلامات الأخرى التي يضمنها المتحدث بوصفها عناصر مفتاحية للجملة. لذلك تحتوى اللغات المختلفة على مفردات مختلفة وتستخدم أبنية نحوية مختلفة.

كيف ظهرت هذه الاختلافات والفروق وبشكل خاص كيف تتطور المعانى المحددة المرتبطة بكلمات محددة فى حالة ثقافة بعينها؟

٦-٢-٢ نمو وتطور اللغة

يرتبط نمو وتطور اللغة بثقافة محددة، من حيث كون المفاهيم التي تلعب دوراً مهماً في حياة المجتمع هي التي تكوّن أو تكتب ككود أو شفرة في اللغة لتسهيل وتيسير الاتصال بين البالغين ونقل الثقافة للصغار. مثال على هذا نجده في نمو المفردات (Vocabulary) التي تعكس التكنولوجيا الحديثة، بحيث تدخل كعملية جديدة إلى داخل نطاق حاجة المجتمع للاتصال وتتأقلم اللغة وفقاً لهذا. على سبيل المثال، صاحب نمو تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) بشكل خاص مفاهيم محدّدة ومصطلحات مثل "الموس" والبريد الإلكتروني وصفحة الموقع وغيرها، بينما أدى الاستخدام الواسع للتليفون المحمول إلى تطوير لغة مختصرة (Text - Language) ربما لم تكن لتكون مفهومة قبل ذلك بعدد قليل من العقود.

مثل هذه التطورات تعكس تغيرات مصاحبة في البيئات التكنولوجية والاجتماعية والثقافية التي تنشأ فيها اللغة وتتطور. كما ستعكس الاختلافات في هذه المجالات كذلك في اللغة المستخدمة. وسؤال يطرح نفسه هو: كيف يتمكن الأطفال من إتقان تلك اللغة بسهولة ظاهرية واضحة؟.

٦-٢-٣ اكتساب اللغة

حقيقة أن جميع الأطفال الصغار الطبيعيين يكتسبون في النهاية لغة مجتمعهم خاصة وسمة مشتركة تتقاسمها جميع الثقافات. وفي البداية كانت النظرية اللغوية لناوم تشومسكى، (Noam Chomsky, 1965) هي التى أثارت الاهتمام بدراسة وفهم نمو وتطور لغة الطفل. وقد افترض تشومسكى أن جميع أطفال الجنس البشرى يتقنون "الحديث النحوى" فى لغتهم الأولى بشكل عام فطرياً وبدون أن تدرس لهم. بهذا المعنى كانت البيئة المبكرة للطفل غير مهمة إلا فى تحديد النحو المحدد الذى سيكتب، وقد حدد علم النفس عمر (١٨ - ٣٦) شهراً على أنها فترة اكتساب اللغة (Brown, 1973)، وقد قام بعض اللغويين الأنثروبولوجيين وعلماء نفس اللغة ذوو الاتجاه الاجتماعى بصياغة رؤية بديلة حول النمو والتطور، وهى مدرسة للتفكير أطلق عليها مجتمعة اسم "اللغويين الاجتماعيين".

(Gumperz and Hymer, 1972) (Socio Linguistics)

وكانت وجهة النظر التى يتبناها علماء النفس اللغويون الاجتماعيون ترى أن الطفل لا يكتسب النحو فقط إنما يكتسب كذلك كفاءة الاتصال اعتماداً على تفاعلات اجتماعية خاصة بالثقافة خلال الفترة من (١٨-٣٦) شهراً.

(Hymer, 1974).

وقد ركز اللغويون الاجتماعيون (Socio - Linguists) على وظيفة الحديث أو الكلام (Speech) أو ببساطة على بنائه الشكلى. بهذه الطريقة، كان اللغويون الاجتماعيون قادرين على توضيح والتدليل على أن الأطفال الصغار يتأثرون تأثراً هائلاً بالبيئة اللغوية الخاصة بالثقافة بمحيطهم الاجتماعى. ولم يكن التركيز بالضرورة على قدرة الطفل المعرفية الأساسية على استعمال الكود وحل شفرات

الجميل، وإنما كذلك في " الطرق التي استخدموا الحديث فيها مع الإيماءات والإشارات وتغييرات" الوجه، ليحصلوا على ما يريدون، والسلوك بطريقة ملائمة وصحيحة والتعبير عن أنفسهم (Lewin and Vew, 2008, p. 160)

ويمكن متابعة الدراسات عبر الثقافية التي أجريت حول التنشئة الاجتماعية للغة اعتمادا على هذا التوجه ابتداء من الستينيات والسبعينيات (Bates, 1976, Blount, 1971, 1975, Ervin – Tripp and Slabin, 1967) وخلال الثمانينيات (Ochs, 1988, Ochs and Schieffelin, 1984) والتسعينيات وحتى اليوم: (Hoff, 2006, Miller, Wiley , Fung and Liang, 1997)

وقد ركزت الدراسات والبحوث السيكولوجية على دراسة وفحص كيف يمكن لأسلوب محدد من أساليب رعاية وتربية الطفل، أن يرتبط بنمو وتطور لغة الطفل وكفاءته الاجتماعية (Carpendale and Lewis, 2006) وما إذا كانت التنشئة الاجتماعية للغة (وهي أحد جوانب رعاية الطفل وتربيته) تختلف عبر الثقافات. على سبيل المثال في السياق الغربي، سبق أن تم التوثيق والتدليل على أن الحديث الذي يستخدم عند التوجه للأطفال الصغار جدا يختلف عن الحديث الذي يستخدم بين البالغين. (Oates, 1994) بصياغة أدق، يقال إن البالغين يعدلون نبرة حديثهم (Tone) الموجه للأطفال الصغار بطرق يفترض أن تساعد على تطوير مهاراتهم اللغوية. ولكن كما تبين الدراسة الحالية (١) التي ستعرض بعد ذلك، فإن الدراسات بالثقافات الأخرى تثير التساؤل حول الاعتقاد بأن تعديل الحديث بهذه الطريقة يلعب دورا أساسيا في اكتساب اللغة في جميع الثقافات.

دراسة الحالة (١): ممرات أو مسارات تعلم اللغة

ذكر كليفتون باي (Clifton Pye, 1986) دراسة لتعلم الأطفال لغة قبائل (Mayan) في جنوب أمريكا. وكان مهتما بفكرة أن خصائص حديث البالغ للأطفال تسهم في تعلمهم للغة. ولذلك درس اللغة التي توجه للأطفال في هذه الجماعة المحددة على سبيل المثال أشير بكثرة إلى أنه في الثقافات الغربية يوجه الحديث للأطفال الصغار بمعدل بطيء نسبيا له نبرة عالية وتوقف مبالغ فيه عند التواصل. وقد تم تحليل التغيرات في الحديث. وعلى عكس البيانات الغزيرة التي وردت قبل ذلك لاحظ (باي) أن الأمهات في هذه الدراسة:

- لم يكشفن عن توافقات كبيرة في العروض والقوافي عندما تحدثن لأطفالهن.

- لم يستخدمن التنعيم المبالغ فيه ولكن حصرن استخدامه لأقسام التعجب القليلة التي وجهت لكل من الأطفال والبالغين.

وطبقاً (لباي) فإن فكرة كون تعديل حديث الأم تلعب دوراً في اكتساب اللغة لم يتم التحقق من صدقها أو تدعيمها، لأن هذا الدليل قد بين أن هناك ثقافات يقع فيها نمو اللغة دون استخدام هذه التعديلات. كما لاحظ (باي) بالإضافة إلى ذلك أن خصائص حديث من يرعى الأطفال الموجه لهم يكون محدودا ومحددا بالخصائص البنائية لكل لغة، ويعتمد كذلك اعتمادا أساسيا وكبيراً على المفاهيم الثقافية الخاصة بالأطفال والقواعد والأعراف الخاصة بالتفاعل معهم.

هذه الاستنتاجات قد أيدت بشكل عام خلال هذه السنوات التى انقضت منذ دراسة (باى). على سبيل المثال قدم (Hoff, 2006) دليلا من العديد من الدراسات حول الطريقة التى تدعم بها السياقات الاجتماعية نمو وتطور اللغة.

هناك ظروف مختلفة يكتسب فيها الأطفال اللغة، كما تختلف كذلك كمية وطبيعة ومحتوى الكلام الذى يتعرضون له فى مرحلة الرضيع.

(Harkness, 1990, Hoff, 2006, Soderstrom , 2007).

لذلك فالسياقات المختلفة تقدم جميعها الدعم الكافى لاكتساب اللغة، بينما يمكن للتنوع فى التفاعلات الاتصالية أن يعكس الاستخدامات الثقافية التى تطبق فيها لغة ما. نتيجة لذلك فالدراسات عبر الثقافية حول اكتساب اللغة قد اهتمت بتوثيق الطريقة التى يمكن بها لممارسات التنشئة الاجتماعية أن تفسر قدرة الأطفال من مختلف الثقافات على تعلم المعانى الثقافية المحددة المرتبطة باللغة لا مجرد اللغة فى حد ذاتها.

بالإضافة إلى ذلك، فقد بينت هذه الدراسات والبحوث أن اللغة قد ترتبط كذلك باكتساب الطفل للجوانب والأبعاد الأخرى الخاصة بثقافة ما. بهذه الطريقة تلعب اللغة دورا أوسع فى عملية اكتساب الثقافة أو إكساب ثقافة مغايرة (acculturation) وفى النمو والتطور السيكولوجيين للأفراد بالإضافة لكونها أداة للتواصل. وبعض الطرق التى يمكن بها لهذا أن يتحقق ستناقش فى القسم التالى.

- نقطة للمناقشة: حدد بعض السمات الكونية العامة وبعض السمات الخاصة بالثقافة فى اللغة. ماذا يمكنك اعتباره أكثر الأشياء دلالة وأهمية فى نمو وتطور الأطفال الذين يتعلمون التحدث باللغات المختلفة؟

٣-٦ دور اللغة

لقد أسهمت الدراسات والبحوث عبر الثقافية التي أجريت حول التنشئة الاجتماعية للغة مساهمات كبيرة لفهمنا ليس فقط للطريقة التي يتعلم بها أطفال الثقافات المختلفة اللغة، إنما كذلك لفهمنا للمعاني الثقافية المحددة المرتبطة باللغة، بالإضافة إلى ذلك حققت هذه الدراسات استبصارا بالطرق المحددة التي يمكن أن ترتبط بها اللغة مع اكتساب الطفل لجوانب أخرى للثقافة. وسوف أناقش في القسم التالي بعض الآراء حول الطريقة التي تلعب بها اللغة دورا أوسع في عملية الإكساب ثقافة مغايرة وإكساب الثقافة، والنمو والتطور النفسيين للفرد. وسوف أركز بشكل خاص على مجالين كانت لهما أهمية خاصة لعلماء النفس وهما: الروابط بين اللغة والتفكير وبين اللغة والتنشئة الاجتماعية والسلوك.

١-٣-٦ العلاقة بين اللغة وعمليات التفكير

كان الاهتمام والشغل الشاغل للعلماء في البداية هو: ما إذا كانت الفروق اللغوية تؤثر على أو حتى تحد وتقيّد مستخدميها من التفكير حول الأشياء بطرق مختلفة بسبب اللغة التي يستخدمونها وهم يفكرون. وقد اقترحت رابطة نظرية بين الثقافة وعمليات التفكير اقتراحا محددا بأن الأفراد ذوي الخلفيات اللغوية والثقافية المختلفة قد يفكرون كذلك تفكيراً مختلفاً.

(Carroll, 1999; Sapir, 1929, 1949; Whorf, 1956).

وقد اقترح كذلك أن الأطفال لكونهم قد تعلموا لغة جديدة فإنهم قد تم كذلك تعليمهم أن يفكروا بطريقة محددة حول العالم. لذلك فعند نقل لغة من جيل للجيل

التالى، تتم عملية أساسية ومحورية وجوهرية للتنشئة الاجتماعية. فى هذه العملية، لم ينظر للطفل على أنه قد تم تعليمه أن يعبر عن أفكاره فقط إنما تم تعليمه كذلك كيف يفكر.

وقد اقترح سابير (Sapir, 1929, 1949; Cited In) Serpell, 1976) أن الأفراد يرون ويسمعون ويمرون بخبرة أدائهم، وذلك لأن العادات اللغوية لمجتمعهم قد أعدتهم وجعلتهم أكثر ميلا واستعدادا لاختيارات محددة للتفسير. وهذا الاقتراح كما علق عليه سيربيل (Serpell, 1976) كان تأكيدا محوريا وجذريا، وذلك لأنه قد قوض أو أضعف، على اعتبارات فلسفية، احتمالية أن تكون للبشر قدرة على الوصول للعالم الحقيقى. وبينما سيكون رأى الأخير فى المراحل القادمة والأحدث متسقا مع بعض الخصائص البنائية الاجتماعية، فإن تأكيد سابير قد جذب الاهتمام لدلالة اللغة وأهميتها فى العمليات المعرفية.

هذا التأكيد على الرابطة بين اللغة وعمليات التفكير أصبحت معروفة على أنها: "فرض النسبية اللغوية أو فرض سابير - وورف، Linguistic Relativity Hypothesis or Saper - Whorf Hypothesis فقد كان الرجلان إدوارد سابير (Edward Sapir) وبنجامين ووف (Benjamin Lee Whorf) هما الرجلان اللذين كان لهما أقوى تأثير على نشر هذا التأكيد أو الفرض. وقد كان وورف (Worf, 1956) بشكل خاص متأثرا بحقيقة كون اللغات المختلفة تؤكد فى بنائها على جوانب مختلفة من العالم. وكان يؤمن أن هذه التأكيدات يجب أن يكون لها أثر بالغ على الطريقة التى يفكر بها متحدثو اللغة حول العالم. كمثال على هذا كان تعدد وتنوع الكلمات التى تستخدمها الجماعات الثقافية المختلفة لوصف خصائص وسمات العالم: ولدى الإسكيمو (Inuit) كلمات مختلفة للجليد (Snow)، كما أن لدى الهانونو فى الفلبين كلمات مختلفة للأنواع المختلفة من الأرز: وفى اللغة العربية طرق مختلفة لتسمية الجمل وهكذا. وقد اعتقد وورف أن مثل هذا

التنوع فى الكلمات قد يجعل متحدث لغة ما يدرك العالم إدراكا يختلف عن إدراك شخص ليس لديه إلا كلمة واحدة لفئة محددة.

النسبية اللغوية إذن هى التأكيد على أن المتحدثين للغات المختلفة لديهم نظم معرفية مختلفة تؤثر على الطرق التى يفكرون بها حول العالم. بهذا المعنى فإن اللغة ستشكل التفكير والأفكار (Thought). ولذلك كان فرض النسبية اللغوية هو أن اللغة تحدد أو تؤثر بشدة على الطريقة التى يفكر بها الفرد أو يدرك العالم. أى أن اللغة يمكن أن تكون أداة مهمة استخدمها البشر ليس فقط للتفاعل مع بعضهم البعض، ولكن كذلك للنمو والتطور الاجتماعى والمعرفى. بهذا المعنى، يمكن لنا أن نشكل عوالمنا وكذلك أن نتواصل مع آخر عن طريق اللغة.

ويشكل الرأى الذى يرى أن اللغة تحدد أو تؤثر بقوة على الطريقة التى يفكر بها الشخص أو يدرك العالم "صورة قوية: Strong Version" لفرض النسبية اللغوية. وهناك صورة "ضعيفة" لهذا الغرض هى أنه لا توجد فروق فيما يدرك فعليا بواسطة المواطنين الأصليين الذين يتحدثون لغات مختلفة. بدلا من ذلك فاللغات تخدم وتساعد على جذب الانتباه للفروق فى البيئة، وتعمل كعنوان (Label) للمساعدة على تخزين هذه الفروق فى الذاكرة (Lucy, 1992).

بهذه الطريقة تحدد اللغة مدى سهولة تعرفنا على شىء أو موقف ما، ومقدار الانتباه الذى يوجه له، وإمكانية تكوين مفاهيم معينة (أى التعبير عنها فى شكل كود أو رموز) لمتحدثى لغة ما؟ وبذلك فإن اللغة تعد الناس فقط للتفكير أو الإدراك بطرق معينة، أو التفكير حول بعض الأشياء وإدراكها. ولا تحدد هذه الأفكار أو المدركات (Gumperz and Levinson , 1996).

وعلى المستوى السيكلوجى أو النفسى تقترح نظرية النسبية اللغوية رابطة شديدة القوة بين اللغة من جهة والإدراك والتفكير من جهة أخرى. مثل هذه

الرابطه قد أقيمت من جانب علماء النفس على أسس أخرى. على سبيل المثال حقيقة أن الرضيع الإنسانى ينمو ويتطور إلى بالغ ذكى، قد أرجعت لدور اللغة فى تنظيم السلوك. (Luria, 1961) وناقش علماء وباحثون آخرون نمو وتطور عمليات التوصيل أو النقل (Mediating) اللفظى عند الأطفال. (Kendler and Kendler, 1962) ومن ناحية أخرى، أثار أشخاص مثل فورث (Furth, 1966) أن الذكاء مطلب ضرورى مسبق للاستخدام الرمزى للغة، وأن عمليات الإدراك والتفكير فى حد ذاتها قد تكون لها أصول مستقلة.

وسؤال بدهى يطرح نفسه هو؛ ما إذا كانت اللغة تعتمد على التفكير، بحيث تحدد عمليات التفكير اللغة. وكانت إحدى الحجج التى قدمها أرسطو منذ ما يزيد على (٢٥٠٠) عام مضت أن فئات الأفكار حددت فئات اللغة. ويمكن أن نجد دليلا على هذا فى النشوء والتطور المبكرين للقدرة المعرفية (التذكر وحل المشكلات) قبل اللغة. على سبيل المثال يقدم الأطفال دليلا واضحا على معرفة (Cognition) معقدة نسبيا قبل أن يكتسبوا الكفاءة فى استخدام اللغة. وإذا ما وقعت الأفكار قبل اللغة، يمكن لنا أن نفترض أن اللغة هى وسيلة أو أداة وظيفتها هى نقل الأفكار وتوصيلها. (Tomasello, Kruger and Ratner, 1993).

وكما تتشكل الأدوات لتلائم الأشياء التى ستعمل عليها، يبدو من المعقول افتراض أن اللغة ستتشكل لتلائم وتناسب الأفكار التى يلزم أن تنقلها وتوصلها. ويرتبط هذا رأى برأى لفيجوتسكى (١٩٨٦) الذى اعتبر اللغة مهمة للنمو والتطور المعرفيين للأطفال. وطبقا لفيجوتسكى فإن اللغة والأفكار بينهما علاقة تبادلية أو تعتمد كل منها على الآخر (Interdependent) وإن كانت لهما أصول مستقلة فى الطفولة: فى البداية تكون الأفكار غير لفظية فى الطفولة المبكرة مع ظهور الكلام (الحديث) لتوجيه الذات (الكلام للذات) ولأهداف اتصالية. وعند بلوغ عامين يبدأ الأطفال فى استخدام الحديث، وبذلك فإن اللغة فى تفكيرهم وأفكارهم.

وعمليات التفكير - كما ذكر في الفصل الخامس - تعتبر ذات أصول اجتماعية، من حيث كونها التفاعلات والاتصالات بين الطفل والآخرين عند مستوى ما بين العقول (Inter-mental) الذي يصبح فيما بعد مستخلا بوصفه أفكاراً (عند المستوى داخل العقل، Intra-Mental).

٦-٣-٢ تنشئة اللغة والسلوك

حتى الآن بحثنا الطريقة التي يمكن بها ربط عملية النمو والتطور وبناء اللغة مع الخصائص السيكلوجية لكل من مجال الإدراك والمجال المعرفي. ويبدو من المعقول توقع أن تنعكس الروابط بين اللغة وهذه الخصائص السيكلوجية في الخصائص والسمات السلوكية للأشخاص الذين نشأوا في لغات مختلفة. وسيكون هذا متسقاً مع الملاحظة التي قدمت فيما سبق بأن تلك السمات المحورية المركزية للأداء في جماعة أو مجتمع ما ستكون شديدة البروز والوضوح في لغة تلك الجماعة أو المجتمع.

ويترتب على ذلك أن تكون الخصائص السلوكية المقدرة بشدة قد تم ربطها جيداً في اللغة الخاصة بذلك المجتمع. نتيجة لذلك فإن نقل اللغة إلى الصغار يجب أن يعكس دلالة وأهمية سلوكيات بعينها في ثقافة معينة.

لكن هناك، على الرغم من ذلك، بعض المؤشرات على أن السياق الخاص بنقل اللغة قد يكون على نفس درجة الأهمية والدلالة الخاصة باللغة التي تنقل، وبشكل خاص فيما يتعلق بالسلوك الذي يعتبر ملائماً ومناسباً لتيسير هذه العملية. وقد فحصت دراسات عديدة سياقات التنشئة الاجتماعية للغة والنمو وتطور الأطفال، ولكن عدد قليل منها هو الذي درس وفحص النتائج في السلوك اللفظي التعبيري الذي يرتبط مع ممارسات تنشئة معينة.

وإحدى الدراسات التي أجريت حول الرابطة بين التنشئة الاجتماعية للغة وسلوك الأطفال كانت دراسة هاركنز وسوبر (Harkness and Super, 2008) التي قارنت التدريب الاجتماعي - اللغوي للأطفال في كولويت (Kokwet)، وهو مجتمع ريفي في غرب كينيا، مع أطفال الطبقة المتوسطة الأمريكيين، وكان الاهتمام الأصلي للعالمين هو التعرف على تفسيرات للصعوبات التي يواجهها علماء النفس في محاولة تطبيق الاختبارات على الأطفال الأفارقة. وقد لاحظ هاركنز وسوبر أن الاختبارات التي تطلبت استجابات لفظية، لم تعط أية إجابة إلا ١٠٪ من الأطفال عمر ثلاث سنوات، ولم تصل نسبة الأطفال الذين استجابوا إلى ٥٠٪ إلا عندما بلغوا ست أو سبع سنوات. وحتى عند بلوغ عشر سنوات لم يعط ثلث العينة أية إجابات يمكن أن تصحح وتحصل على درجات. ومثل هؤلاء الأطفال يكونون أصحاء بشكل عام وحصلوا على تغذية جيدة، كما يمكن أن يكونوا نشطين ويتمتعوا بالقدرة على إصدار الأصوات شأنهم شأن الأطفال في أي مكان، كما أنهم ينشغلون في جميع أنواع لعب الصياح مع رفاقهم. لكن موقف الاختبار يبدو وكأنه يؤدي إلى كفا الاستجابات للاختبارات النفسية.

واحد من المبررات التي تعرف عليها هاركنز وسوبر (Harkings and Super, 2008) لدراسة التنشئة الاجتماعية للطفل، كان كون بناء التفاعلات اللفظية بين الأطفال الصغار والآخرين يجب أن يوضح مقدار ومدى التدريب العملي والممارسات التي تلقاها الأطفال في نوع الأحاديث الضرورية للاستجابة للاختبارات النفسية. وسبب آخر كان كون اكتساب كفاءة الاتصال تعكس تعلم الطفل لمعايير أكثر عمومية للسلوك الاجتماعي، من فئات مختلفة من الناس. وقد ضمت الدراسة (٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام ونصف العام، في مجتمع كوكويت بكينيا. وقد سجلت أحاديث هؤلاء الأطفال وتمت ملاحظتهم بالمنزل في مواقف تحدث بصورة طبيعية. كما تمت مقابلة أمهات الأطفال حول معتقداتهن وقيمهن المرتبطة بنمو وتطور لغة الطفل.

وقد وجد هاركنز وسوبر أن التنشئة الاجتماعية لكفاءة الاتصال (Communicative Competence) قد اختلفت بين مجتمع كويت وأمريكا. وبالمقارنة مع التفاعل اللفظي الاجتماعي للأمهات بالطبقة المتوسطة بأمريكا، كشفت معايير التفاعل اللفظي للأسر الكينية عن تغير هائل في العلاقة بين الأطفال والشخصيات البالغة المهمة خلال العام الثانى والثالث من عمر الطفل. وقد لوحظ أنه خلال هذه الفترة طورت مسافة اجتماعية بين الطفل والبالغين أدت إلى عدم تشجيع بل خفض التعبيرات اللفظية عند الأطفال. وبذلك تمت تنشئة الأطفال على المحافظة على الصمت والاستمرار فيه فى وجود الأشخاص الأكبر أو الأعلى مكانة، وهو ما فسر الاستجابات اللفظية القليلة خلال الاختبار النفسى. وفيما يتعلق بنمو وتطور اللغة كان الرأى التقليدى هو أن الأطفال سوف يتعلمون الكلام بأنفسهم (On their own) ولكن يجب تعليمهم أن يفهموا المطالب والأوامر وأن يستجيبوا لها استجابات ملائمة (انظر دراسة الحالة (١) فيما سبق حول مداخل الوالدين فى استثارة نمو وتطور اللغة عند الأطفال الصغار).

وقد بينت هذه الملاحظات وكشفت عن الرابطة القوية بين عملية التنشئة الاجتماعية للغة والنتائج الاجتماعية المقدرة عند الأطفال. وقد بينت أنه بالنسبة للناس فى كوكويت (Kipsigis) كان الفهم وعدم إنتاج اللغة هما المهارة اللغوية المهمة وفقا للمحكات التقليدية. وكان التركيز على فهم اللغة لا على إصدارها أكثر ملائمة وانسجاما مع القيم الثقافية الأكبر الخاصة بالطاعة والاحترام كما ظهرت فى كثير من المجتمعات الأفريقية. وكانت خصائص مثل الطاعة والاحترام مطلوبة فى كثير من العلاقات بين الناس ذوى المكانة المختلفة: الأطفال والوالدين، النساء والرجال، الأصغر والأكبر عمرا: العاملين والرؤساء، الزبائن وأصحاب المحال وغيرها. وقد رأى أن التعبير عن الطاعة والاحترام يؤدي فى المعتاد إلى سلوك هادئ بل وحتى سلبي يمكن التعبير عنه كمطلب للتجنب بين بعض الطبقات.

لذلك فالخصائص السلوكية المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية للغة في الطفولة قد تم نقلها للبلوغ، وذلك سيكون من الصعب تعديلها أو تغييرها. ونماذج التفاعل هذه تتسق مع خصائص المجتمعات الكلية وتنشئة الأفراد المتمركزين على الآخرين (Allocentric) (انظر الفصل الثالث). بهذا المعنى، فإن التعبير الخاص باللغة كان هو نفسه وسيلة لنقل القيم الثقافية للمجتمع.

٦-٣-٣ ملخص واستنتاجات حول دور اللغة

بالإضافة إلى القيام بوظيفة وسائل الاتصال. تعتبر اللغة موصلاً (Mediator) بين الثقافة والسلوك. وقد تركز الاهتمام بالدور التوصيلي للغة على الروابط الممكنة بين نقل اللغة وتشكيل أنواع محددة من عمليات التفكير. وقد بينت الأدلة العلمية أن هناك العديد من أوجه الشبه عبر الثقافات في خصائص اللغة كأداة للتفكير. إلا أنه لا يبدو أن هناك دليلاً قاطعاً على أن اللغات المختلفة تعد الأفراد وتجعلهم مستعدين مسبقاً لأنواع مختلفة من التفكير.

وقد كشفت دراسات أخرى عن الطريقة التي تقوم بها التنشئة الاجتماعية للغة بدور الوسائل التي يتم عن طريقها تنشئة الأطفال الصغار حول السلوكيات والمهارات الملائمة للثقافة والخاصة بها. لذلك فاللغة جانب أو بعد مهم للنمو والتطور الاجتماعي والنفسي للأفراد. ماذا عن الأفراد الذين يكتسبون أكثر من لغة؟ وما العمليات الفردية والاجتماعية التي تدخل في مثل هذا الاكتساب للغات؟ وإذا كانت اللغة جانباً مهماً للنمو والتطور الاجتماعي والنفسي للأفراد، فهل الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة واحدة يكونون متقدمين متميزين أو متأثرين سلباً في هذا الصدد؟ بمعنى آخر: هل يؤثر تعلم أكثر من لغة تأثيراً إيجابياً أم سلبياً على الطفل؟ مثل هذه الأسئلة كانت مهمة بالنسبة لأولئك الذين درسوا ثنائية اللغة التي ستناقش في القسم التالي:

- نقطة للمناقشة: ما السمات المفتاحية الأساسية لفرض النسبية اللغوية؟ هل تعتقد أن هناك أدلة كافية تؤيد الصورة القوية أو الضعيفة لهذا الفرض؟

٦-٤ ثنائية اللغة

لقد عرفت ثنائية اللغة على أنها: "قدرة الأشخاص أو المجتمعات على تحقيق متطلبات التواصل الخاصة بالذات أو المجتمع بلغتين أو أكثر في التفاعل مع المتحدثين لأى من هذه اللغات أو لجميعها".

(Mohanty and Perregaux, 1997 ; Cited (in) Berry et al., 2002, p. 169).

وقد لوحظ أن ثنائية اللغة أو تعدد اللغات قد أصبحت المعيار في العالم، وليس الاستثناء، لكون معظم الناس يتعلمون ويتحدثون أكثر من لغة واحدة. وقد بلغت التقديرات مع بداية التسعينيات أن نحو نصف أطفال العالم قد تعرضوا لأكثر من لغة، وأنه في المتوسط ما بين لغتين وخمس لغات كانت في المعتاد معروفة لكل شخص (De Houwer, 1995; Romaine, 1989).

وفي أفريقيا على سبيل المثال قدر أن ٥٠٪ من السكان متعددي اللغات.

(Multilingual) (Wolf, 2000)

ومن المتوقع أن تكون الأرقام في تزايد مستمر، نظرا لأن الناس في جميع أنحاء العالم يستمرون في زيادة الاتصال مع الثقافات الأخرى. وسوف يستخدم مصطلح "ثنائية اللغة". في هذا الفصل استخدما واسعا وعريضا ليضم في بعض الأحيان تعدد اللغات كذلك (حيث يستخدم أكثر من لغتين).

وتختلف ظروف نمو وتطور الأطفال ثنائيي اللغة عبر الأسر والمجتمعات، ولكن الظرف العام المشترك هو الظرف الخاص بالوالدين المهاجرين. في مثل هذه الحالات يتم التحدث بلغة واحدة في المنزل، بينما يمكن أن تستخدم لغة أخرى في الثقافة السائدة (Dominant Culture) في المدارس. وظرف آخر هو كون المجتمع أو الدولة تكون هي نفسها ثنائية اللغة. بشكل عام يقال إن ثنائية اللغة تنتشر وتنتعش في المجتمعات متعددة الثقافات، وكذلك في المجتمعات التي تكون فيها عملية اكتساب الثقافة (الإكساب ثقافة مغايرة) سارية وتسير في طريقها. وبالنسبة للأفراد المعنيين فإن السياقات أو المطالب اللازمة لتحقيق وتطوير الكفاءة وإتقان أكثر من لغة واحدة يمكن أن تتغير. هذه الظروف تخلق بيئات معقدة لنمو وتطور لغة الأطفال وخبراتهم، ويمكن لسياقات وعمليات ثنائية اللغة أن يكون لها بعض النتائج والمستتبعات السيكولوجية للأفراد المعنيين الداخليين فيها. وفي الغالب تكون الحالة أنه بينما يتعلم بعض الأطفال لغتين في نفس الوقت يتعلم الأفراد الأكبر عمرا اللغة الثانية أخيراً في حياتهم.

وقد ركزت القضايا المهمة المتعلقة بنمو وتطور ثنائية اللغة في الغالب على كفاءة الفرد في كل من اللغات التي اكتسبت، وأدائه المعرفي والاجتماعي. لذلك نجد أن البحوث والدراسات قد ركزت على ما إذا كان الأطفال الذين يتعرضون لأكثر من لغة يستطيعون أن يكتسبوا بنجاح لغتين في نفس الوقت بدون خلط وارتباط أو التأخر في مجال النحو، وما إذا كان المحصول اللغوي (المفردات) لهؤلاء الأطفال يكون محدوداً في كل لغة يتم تعلمها. ووجهت الأسئلة المهمة الأخرى للفروق بين الطرق المحددة لتعلم لغة ثانية أخيراً في حياة الفرد واكتساب لغتين معاً في نفس الوقت في الطفولة، والمستتبعات الاجتماعية والسيكولوجية المرتبطة بهذا. وقد تركز الاهتمام فيما يتعلق بالأداء المعرفي للأطفال ثنائيي اللغة، على ما إذا كانت هناك بعض الأضرار أو الفوائد المرتبطة

بثنائية اللغة، وما المستتبعات والآثار على الأداء في المجالات الأخرى مثل تلك المجالات المركزية في التحصيل التربوي أو الدراسي. وأخيراً ركزت الأسئلة الخاصة بالنتائج والمستتبعات والآثار الاجتماعية والسيكولوجية لثنائية اللغة على المستتبعات الثقافية الأوسع التي تزيد على مجرد المعرفة (Knowledge) واستخدام نظامين لغويين أو أكثر، خصيصاً للأطفال الذين ينتمون للأقليات الإثنية (العرقية). وسوف تفحص في الأقسام التالية الأدلة الخاصة بكل من هذه النتائج والمستتبعات النمائية والسيكولوجية لثنائية اللغة وتناقش مناقشة إضافية.

٦-٤-١ نمو وتطور ثنائية اللغة عند الأطفال

لقد اعتمد كثير من الدراسات التي أجريت حول نمو وتطور ثنائي اللغة على التسجيلات اليومية لطفل واحد، غالباً ابن عالم لغويات (Linguist) على سبيل المثال دراسة ورندر ليوبولد (Werndr Leopold , 1939 – 1949) لتطور ثنائية اللغة (الإنجليزية والألمانية) لابنته. وكانت هناك دراسات أخرى على نطاق واسع لأطفال الأسر المهاجرة. وقد ركزت الدراسات الأخيرة في المعتاد على توثيق مهارة الأطفال في لغة الأغلبية لا على نمو وتطور الطفل في كلتا اللغتين. ولكن ما العمليات الداخلية في اكتساب الأطفال لأكثر من لغة واحدة. وكيف يميزون بين لغة وأخرى؟ وما آثار لغة على الأخرى؟ وللإجابات عن هذه الأسئلة مستتبعات للكفاءة التواصلية، (Communicative Competence) للأطفال ثنائيي اللغة، وهي مستتبعات قد تهم كلاً من الوالدين والمعلمين. وسوف نبحث كلاً من القضايا التي أشار لها كل سؤال من الأسئلة السابقة على التوالي في الأقسام التالية.

٦-٤-١-١ تمايز اللغة

لقد افترض فولترا وتاسش너 (Volterra and Taeschner, 1978) أن الأطفال ثنائيي اللغة يبدأون ببناء نظام واحد يحتوى واحداً من قواميس مفرداته

(Lexicon) على الكلمات من كلتا اللغتين ونظام واحد من القواعد. وفيما بعد يميزون قاموسين للمفردات ولكنهم يطبقون نفس قواعد النحو (Syntactic Rules) على كلتا اللغتين. وفي المرحلة الثالثة عند نحو ثلاث سنوات من العمر، يكون لدى الأطفال نظامان متمايزان تماماً. وقد تعرف إكسمان وهوف - جنزبرج (Eckmann and Hoff - Ginsberg, 1997) على نوعين من الأدلة على وجود نظام واحد في البداية. كان الدليل الأول هو معرفة الطفل لكلمات مختلفة في كل لغة بدلاً من مجموعتين من الكلمات لمجموعة واحدة من المعاني. ويوحى غياب التداخل (Overlap) بوجود قاموس لغوي واحد غير متمايز. أما الدليل الآخر فيرتبط بخلط اللغة حيث يستخدم نطق الكلمات بكلتا اللغتين، ويوحى هذا بفشل في التمييز بين النظامين. ولكن هل يعنى هذا بالضرورة أن الأطفال قد فشلوا في تمييز اللغتين؟

هناك بعض الأدلة التي توضح أن الأطفال لديهم مترادفات كافية عبر اللغات في مفرداتهم عند بلوغ (٣٠) شهراً مما يوحي بأنهم يبنون نظامين.

(Eckman and Hoff - Ginsberg, 1997; Pearson, Fernandez and Oller, 1995).

كما أثير كذلك أن الأطفال يتعلمون كلمات مختلفة ببساطة لأنهم يكونون عرضة لسماع اللغتين من أشخاص مختلفين وفي سياقات مختلفة.

(Pearson and Fernandez, 1994).

وفيما يتعلق بخلط اللغة (الخلط اللغوي، كانت إحدى الحجج أنه إذا ما اتجه الأطفال لإحدى اللغات بحثاً عن كلمة لا يعرفونها في اللغة الأخرى عند التحدث لشخص يعرف كلتا اللغتين، فإن مثل هذا الخلط اللغوي يمكن أن يكون إستراتيجية تواصل، ومن ثم دليلاً على مهارة اجتماعية لغوية.

(Eckman and Hoff - Ginsberg, 1997).

ويطبق مصطلح "تغيير الكود" (Code Switching) عندما لا ينظر لخلط اللغة على أنه علامة على الخلط بين لغتين. وقد بينت الدراسات التي أجريت حول تغيير الكود بواسطة الأطفال ثنائيي اللغة، أن الأطفال الصغار عند عمر عامين يمكنهم استخدام لغتيهم بطرق حساسة للسياقات. (على سبيل المثال لانزا، ١٩٩٢) (Lanza, 1992) بالإضافة إلى ذلك قد يتعلم الأطفال كذلك أن يغيروا الكود عن طريق ملاحظة الوالدين وهما يفعالن ذلك، غالباً لتحقيق أثر تواصل. (Goodz, 1989).

٦-٤-١-٢ آثار نمو وتطور لغة على لغة أخرى

إذا ما تعلم الأطفال لغتين في نفس الوقت فهل يتعلمون كل من اللغتين بمعدل أبطأ، وهل تعيق أو تعاكس لغة اللغة الأخرى؟ دار جدل كبير وكثير حول فكرة أن قدرة الشخص على تعلم لغات إضافية يتعطل أو يتأثر سلباً باللغات التي يعرفها بالفعل؟ (Harkuta, 1986)، وقد أشارت الدراسات المبكرة التي أجريت حول ثنائية اللغة إلى أن تعلم لغتين كانت له آثار سلبية على القدرات المعرفية للطفل.

(Hakuta, 1986 ; Thompson, 1952).

وقد اعتمد هذا الافتراض على أساس أن تعلم اللغتين قد تم مستقلاً عن بعضهما بعضاً، وأن المعرفة المتعلقة بتعلم واحدة منها لم تنقل إلى الأخرى. كما اعتقد كذلك أنه كلما زاد ما تم تعلمه في لغة قل ما يمكن تعلمه في الأخرى. وقد أوحى كل هذا بأن هناك حداً لكمية اكتساب اللغة، وأن تعلم لغتين أو عدة لغات في نفس الوقت سيؤدي إلى التشبع. وقد ترتب على هذا تشجيع الوالدية والمعلمين على إرغام الأطفال على تعلم لغة واحدة بدلاً من استغلال القدرة لتعلم لغتين.

وقد بين التراث أنه في كل من مسار ومعدل النمو والتطور، كان ثنائيي اللغة وأحاديي اللغة متشابهين تشابهاً كبيراً. (Dehouwer, 1995) ولكن دراسات المفردات اللغوية (Vocabulary) قدمت نتائج مختلطة ومختلفة. فقد وجدت دراسات الأطفال عمر خمس سنوات والأطفال الأكبر، أن الأطفال ثنائيي اللغة

كانت حصيلتهم اللغوية أقل في كل من لغاتهم عن الأطفال أحاديي اللغة عند نفس الأعمار.

(Unbel, Pearson, Fernandez and Oller, 1992).

على النقيض بينت الدراسات التي تمت فيها متابعة الأطفال ثنائيي اللغة كانت لديهم مفردات مفهومة (Comprehension Vocabularies) في كل لغة مشابهة للمفردات الخاصة بأحاديي اللغة. إلا أنه في إنتاج الحديث التلقائي، كانت لدى نفس هؤلاء الأطفال مفردات أقل في كل لغة عن رفاقهم من أحاديي اللغة، وإن كانت مفرداتهم الكلية في اللغتين مشابهة لمفردات أحاديي اللغة.

(Pearson, Fernandez and Oller, 1993).

وعند استعراض وعرض هذه النتائج تعرف إيكمان وهوف - جنسبرج في ١٩٩٧ (Pearson, Eckman and Hoff - Ginsberg, 1997) على احتمالين متناقضين متعارضين، وإن كانا إلى حد ما احتمالين متطرفين: إما أن يستطيع الأطفال تعلم لغتين بنفس سهولة تعلم لغة واحدة، أو أن يكون تعلم اللغتين صعباً لدرجة توجب تجنب تعرض الأطفال للغتين في نفس الوقت في مرحلة الرضيع والدارج (Infancy) وطبقاً لإيكمان وهوفمان - جنسبرج، فإن تعلم لغتين في نفس الوقت كان ممكناً، وإن كانت فكرة أو تصور أن تعلم لغتين يكون على نفس درجة سهولة تعلم لغة واحدة قد تكون فكرة وتصوراً مبالغين فيهما. فما يدخل (Input) قد يلعب دوراً في اكتساب اللغة بحيث يكون من الأسهل تعلم لغة يكون الفرد قد تعرض لها أكثر. والافتتاح المتفق عليه بين اللغويين والرأى العام اليوم يبعد عن فكرة أن المعرفة في اللغتين ستبقى منفصلة بدلاً من أن تؤثر كل منها في الأخرى.

٦-٤-٢ اكتساب اللغة الثانية فى المراهقة والبلوغ

بينما يمكن لعملية اكتساب أكثر من لغة فى نفس الوقت أن تحدث فى الطفولة، فإن هذا الأمر يكون بوصفه لغة ثانية أو حتى ثالثة فى المراهقة أو البلوغ. ويبين التراث حول اكتساب اللغة الثانية عددا من الحقائق الراسخة مع وجود قدر من عدم الاتفاق حول طريقة تفسير هذه الحقائق، وتضم هذه الحقائق الملاحظات العامة التى قدمها إيكمان وهووف - جنسبرج، ١٩٩٧: (Eckman and Hoff - Ginsberg, 1997).

- ينجح الأطفال فى اكتساب اللغة الثانية بدرجة تفوق كثيرا البالغين.
- يكون تعلم اللغة الثانية أقل نجاحا بشكل عام عن تعلم اللغة الأولى.
- الصعوبات التى يواجهها متعلمو اللغة الثانية تكون متسقة ويمكن التنبؤ بها.

وكانت هذه الخصائص لتعلم اللغة الثانية محور أو بؤرة البحوث التى تسعى لتفسير نمو وتطور ثنائية اللغة. مثل هذه البحوث قد ركزت على ما يلى: دور العمر دور اللغة الأصلية (Native)، وما إذا كان هناك ميكانيزم يكمن وراء اكتساب اللغة الثانية بنفس الطريقة التى يدخل بها فى تعلم اللغة الأولى.

وقد مال الصعيد الأعظم من هذه البحوث إلى التركيز على العمليات الداخلة فى اكتساب اللغة الثانية فى علاقتها مع الفرد المعنى أو بناء اللغات المعنية. وسوف تناقش بعض هذه القضايا والموضوعات فيما بعد فى سياق الآثار المعرفية لثنائية اللغة. وإن كانت البحوث التى أجريت حول أثر العمر على اكتساب اللغة الثانية قد أثار وأبرز كذلك دور العوامل الاجتماعية. وقد أشير على سبيل المثال

إلى أنه على الرغم من أن المراهقين والبالغين يتعلمون لغة جديدة في البداية أسرع من الأطفال الصغار فإن الصغار يحققون في النهاية كفاءة وطلاقة (Proficiency) أقرب إلى أصحاب اللغة الأصليين عن المتعلمين البالغين، وذلك في علم الألفاظ (Phonology) وعلم المعاني (Syntax) الخاصين باللغة المستهدفة. وبينما تشير هذه النتائج إلى أنه قد تكون هناك فترة حرجية لاكتساب اللغة، فإن تفسيراً آخر قدم تحت عنوان: "اكتساب الثقافة المغيرة: Acculturation Mode" الذي قدمه إيكمان وهووف - جنسبرج في (١٩٩٧) سشكمان في (١٩٨٧ و ١٩٩٣) (Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997; Schumann, 1987, 1993).

٦-٤-٢-١ نموذج المثاقفة

يؤيد نموذج إكساب الثقافة المغيرة أن إتقان اللغة الثانية وتحقيق الطلاقة فيها هو وظيفة أو نتاج (Function) لمتغيرات اجتماعية وسيكولوجية محددة ترتبط بالاتصال بين أعضاء الثقافات المختلفة. ويعتقد أنه لكون تعلم لغة ثانية يتضمن تحقيق الاتصال مع أشخاص من أعضاء ثقافة أخرى ويتحدثون لغة أخرى، فإن عملية تعلم لغة ثانية ليست مجرد عملية اكتساب مفردات وقواعد صوتية ونحوية جديدة. بل هذه كذلك عملية اكتساب ثقافة مغيرة (Acculturation): عملية اجتماعية وسيكولوجية تتضمن إقامة اتصال مع وإلى حد ما للانضمام إلى جماعة اجتماعية أخرى.

(Eckman and Hoff – Ginsberg, 1997).

وقد قدم سشكمان نموذج الإكساب ثقافة مغيرة لاكتساب اللغة الثانية. (Schumann, 1987; 1993) وطبقاً لهذا النموذج، فإن تعلم لغة ثانية هو أحد جوانب الإكساب ثقافة مغيرة تحكمه الدرجة التي يحقق بها المتعلم الإكساب ثقافة مغيرة الخاص بالجماعة المستهدفة: تكاملهم الاجتماعي والسيكولوجي داخل الجماعة. لذلك، فالدرجة التي يكتسب بها المتعلمون اللغة المستهدفة تعتمد على قربهم

الاجتماعى والسيكولوجى للمتحدثين بهذه اللغة. وعملية الإكساب ثقافة مغايرة طبقاً لسكمان تتضمن عدة متغيرات اجتماعية ووجدانية. وتضم المتغيرات الاجتماعية نماذج السيادة الاجتماعية، أى التفوق السياسى والثقافى والإقتصادى والتكنولوجى لمجموعة واحدة على الأخرى، مما يؤدى إلى وجود مساحة اجتماعية بينهم وينتج عن ذلك تعطيل اكتساب اللغة الثانية. فى مثل هذه الظروف، تكون المجموعتان بعيدتين اجتماعياً ويتعطل اكتساب اللغة الثانية.

أما المتغيرات الوجدانية فتربط بالأفراد، وواحد من العوامل المرتبطة باكتساب اللغة الثانية فى هذا المجال هى الدافعية. وقد تعرف جاردنر ولامبرت فى عام ١٩٧٢ (Gardner and Lambert, 1972) على نوعين من التوجهات الدافعية، (Motivational Orientation) هما:

– الدافعية التكاملية (Integrative Motivation).

– الدافعية الأدائية أو الأدوية، (Instrumental Motivation).

وكان الأفراد ذوو الدافعية التكاملية يهتمون بتعلم اللغة لكى يمكنهم الارتباط مع أعضاء الثقافة المستهدفة. أما الأفراد ذوو الدافعية الأدائية أو الأدوية فكانوا أقل اهتماماً بتعلم اللغة لأسباب نفعية، مثل التقدم المهنى. وكان الأفراد ذوو الدافعية التكاملية بشكل عام أكثر نجاحاً بوصفهم متعلمين، مع كون التوجه التكاملى أفضل فى المحافظة على الجهد طويل الأجل المطلوب لاكتساب الكفاءة فى اللغة الثانية. وبنفس الطريقة اعتبر شومان (Schumann) المتعلمين ذوى الدافعية التكاملية أكثر تحقيقاً للإكساب ثقافة مغايرة (أكثر إكساب ثقافة مغايرة) (More acculturate) فى هذا الصدد فإن المتعلمين أدائى الدافعية سوف يتكاملون مع الثقافة المستهدفة للحد الذى يحقق أهدافهم الأدائية فقط.

باختصار يحاول نموذج الإكساب ثقافة مغايرة أن يفسر اختلاف اكتساب اللغة بين الأطفال والبالغين والأسباب وراء ذلك، بالرجوع لاختلاف الاتجاهات نحو اللغة والثقافة المستهدفة. كما أن الدافعية لتعلم اللغة المستهدفة تعتبر كذلك عاملاً؛ فقد وجد بشكل عام أن الدافعية التكاملية التي يسعى فيها المتعلم للارتباط مع اللغة والثقافة المستهدفة ترتبط ارتباطاً شديداً مع الكفاءة في اللغة الثانية (Gardner and Lambert, 1972) لذلك فنموذج اكتساب الثقافة يتصدى لحالات نهائية مختلفة في اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية، ويفترض أن الأطفال والبالغين يتعرضون لمتغيرات اجتماعية وسيكولوجية مختلفة في تعلم لغة. وعامل مهم آخر قد يكون السياق الذي يتم تعلم اللغة فيه. على سبيل المثال فرق هائل بين تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية هي حقيقة كون اللغات الثانية قد يتم تعلمها في موقف الفصل الدراسي على عكس اللغة الأولى التي تكتسب في سياق المنزل. ولذلك فمن المحتمل أن تختلف المتغيرات الاجتماعية والوجدانية المرتبطة بالسياقين.

- نقطة للمناقشة: ما مدى فائدة عملية الإكساب ثقافة مغايرة في تفسير اكتساب اللغة الثانية عند المراهقين من وجهة نظرك؟ وهل هناك أية تفسيرات أخرى لكون الأطفال الصغار قد يكونون أكثر قدرة ومهارة في اكتساب اللغة الثانية؟

٦-٤-٣ النتائج والمستتبعات المعرفية والاجتماعية لثنائية اللغة

لقد فحصنا حتى الآن عملية اكتساب أكثر من لغة، إما في نفس الوقت في الطفولة أو في المراهقة أو البلوغ كلغة ثانية. ولكن هل يكون الإنسان ثنائي اللغة في حد ذاته أثراً على أبعاد وجوانب الأداء السيكولوجي، وإذا كان كذلك فما المجالات التي

قد تتأثر بشكل خاص؟ وقد ركزت البحوث التي تصدت لهذا السؤال تركيزا كبيرا على ثنائي اللغة. وكان للأسئلة التالية بريق وسحر خاصان لعلماء النفس:

- هل يفكر الشخص الذي يستطيع التحدث والتفكير بلغتين بطريقة مختلفة في كل لغة؟

- هل يفكر ثنائي اللغة تفكيراً مختلفاً عن أحادي اللغة؟ ما الفروق، في حالة وجود فروق، التي تنتج عن توفر لغتين مقارنة بلغة واحدة؟

- هل كون الإنسان ثنائي اللغة يؤثر على ذكائه إيجاباً أم سلباً؟

كانت هذه الأسئلة مرتبطة ارتباطاً أساسياً بالأداء المعرفي والاجتماعي للأفراد ثنائيي اللغة.

٦-٤-٣-١ الآثار المعرفية لثنائية اللغة

قامت عدة دراسات من الدراسات التي أجريت حول النمو والتطور المعرفيين خلال الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي بمقارنة أطفال المهاجرين ثنائيي اللغة مع الأطفال غير المهاجرين أحادي اللغة، ووجدت بصفة دائمة أداء أضعف بين أطفال المهاجرين. وكانت التفسيرات التي قدمت إما أن أطفال المهاجرين كانوا أدنى جينياً (Genetically inferior) أو أن ثنائية اللغة عندهم كانت السبب في انخفاض أدائهم. وفي ذلك الوقت كان هناك ميل أكثر نحو الرأي الأخير، الذي يمثل الحجة البيئية. لذلك نظر لثنائية اللغة عند الأطفال على أنها عبء أو حمل عقلي يتسبب في مستويات أدنى أو أكثر انخفاضاً من الأداء العقلي.

وقد قدمت نتائج دراسة حول الأطفال الفرنسيين والإنجليز ثنائيي اللغة في كندا، قام بها بيل ولامبرت، (Peal and Lambert, 1962) أدلة مناقضة للنتائج السابقة. وقد صوبت هذه الدراسة ما كان يعتبر الاتجاه الغالب في الأعمال السابقة

من حيث: أولاً، كان الأطفال متكافئين في ثنائية اللغة، بمعنى أنهم كانوا متساويين نسبياً في إتقانهم لكلتا اللغتين، على عكس أطفال المهاجرين الذين مالوا لأن يكونوا أكثر كفاءة في لغة والديهم، وثانياً: كان الأطفال كذلك من نفس الطبقة الاجتماعية التي ينتمى لها أحادي اللغة الذين قورنوا معهم. وقد وجد أنه في حالة العينة المتعادلة في المستوى الاجتماعي المتعادل (عينة الطبقة المتوسطة التي درست) أدى ثنائي اللغة أفضل من أحادي اللغة على مجموعة الاختبارات المعرفية. وكان الاستنتاج الذي قدمه بييل ولامبرت هو؛ أن الخبرات الأوسع للأطفال ثنائيي اللغة قد أعطتهم مزايا على الأطفال أحاديي اللغة. بشكل خاص، اعتبر أن الخبرة في لغتين كان لها أثر في تحسين ودفع الأداء العقلي للأطفال ثنائيي اللغة فيما يتعلق بالمرونة العقلية وبناء المفاهيم ومدى من القدرات العقلية. وكانت هذه النتائج والاستنتاجات متناقضة تتناقضاً تاماً مع الاستنتاجات السابقة (المبكرة).

كما وجد أن بعض المزايا المعرفية ترتبط كذلك بثنائية اللغة في دراسات تالية (Ben-Zeer, 1977, Diaz, 1983) وقد قارن بنزير متحدثي ثنائية اللغة (Bilingual Speakers) من متحدثي العربية والإنجليزية من الطبقة المتوسطة مع متحدثي أحادية اللغة، اللغة العبرية ومتحدثي اللغة الإنجليزية على بعض المقاييس والاختبارات اللفظية وغير اللفظية. مرة أخرى بينت النتائج أن الأطفال ثنائيي اللغة قد أدوا أداء أفضل من الأطفال أحاديي اللغة. إلا أن الدراسات التي أجريت بعد ذلك لم تكشف جميعها عن مثل هذه الآثار الإيجابية لثنائية اللغة. وقد قام هاكوتا (Hakuta, 1986) باستعراض عدد من الدراسات في هذا المجال، ووجد أن النتائج كانت متناقضة وغير قاطعة وتعكس مرة أخرى بعض المشكلات المنهجية التي تم التعرف عليها قبل ذلك. (Palij and Homel, 1987) على سبيل المثال الفروق في العينات والمنهجية والمجموعات اللغوية وتحيزات الباحث، يمكن أن تكون قد أسهمت في عدم الاتساق في النتائج وفي التراث. وقد استنتج هاكوتا بأن الإجابة لم

تكن بسيطة ولا سهلة. واقترح أنه عندما يكون ثنائي اللغة متعادلين ومتكافئين ولديهم نفس الكفاءة تقريباً في كلتا اللغتين، ويأتون من خلفية الطبقة المتوسطة، تزيد احتمالات الكشف عن آثار إيجابية لثنائية اللغة، وإن كانت الآثار السلبية يمكن أن تنتج في الظروف الأخرى.

وقد قدم كومينز (Cummins, 1997) تفسيراً آخر لبعض النتائج المتناقضة أشار إليه ستيرنبرج (Strenberg, 1996) وهو التفسير الذي اقترح التمييز بين ما يمكن أن نسميه ثنائية لغة جمعية (Additive) وثنائية لغة طرحية (Subtractive). في ثنائية اللغة الجمعية، يتم اكتساب لغة ثانية بالإضافة إلى لغة أولى متطورة نسبياً. وفي ثنائية اللغة الطرحية تحل عناصر اللغة الثانية محل عناصر اللغة الأولى، وكان فرض كومينس هو؛ أن الشكل الجمعي يؤدي إلى ارتفاع الأداء المعرفي، بينما يؤدي الشكل الطرحي إلى انخفاض مستوى الأداء. وبشكل خاص أو تعبير أدق قد يكون هناك نوع من الحد الأدنى أو العتبة (Threshold) للتأثير، بحيث يحتاج الأفراد لبلوغ مستوى ما يرتفع نسبياً من الكفاءة في كلتا اللغتين لكي يكون لثنائية اللغة أثر إيجابي. وقد يكون الأطفال الذين ينتمون للمستويات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة أكثر ميلاً لثنائية اللغة الطرحية عن أطفال المستويات الاجتماعية والاقتصادية الأعلى. في هذه الحالة قد تكون خلفيتهم هي السبب في الآثار السلبية لثنائية اللغة عن آثارها الإيجابية.

(انظر الفصل الرابع لمناقشة للآثار الأخرى للحرمان الاجتماعي).

وقد أشارت الدراسات الأحدث إلى أنه عندما يتم ضبط جميع هذه العوامل، فإن المستويات الأعلى من ثنائية اللغة ترتبط مع المستويات الأعلى للإنجاز المعرفي (Collier, 1992). وقد ضمت هذه النتائج والمستتبعات المرونة المعرفية والانتباه الميتالغوي (Metalinguistic) وضبط الكف أو الضبط الذي يكف، (Inhibitory Control) وبناء المفاهيم والإبداع وأداء أكاديمياً أفضل بشكل عام عن

الأطفال أحاديي اللغة، Collier, 1992). وقد أشير على سبيل المثال إلى أنه عندما يتمتع الطفل بالطلاقة في لغتين، فإنه يعرف أكثر من كلمة لنفس الشيء أو نفس المفهوم. وهناك اعتقاد بأن هذا يمكن أن يضيف إلى المرونة المعرفية للطفل. وتفسير هذا هو؛ أن معرفة الطفل للتسميات والأفكار المختلفة المتعلقة بالكلمة في اللغات المختلفة تسمح له ببناء فهم أكثر تعقيدا للكلمة عند عمر أصغر.

(Hakuta and Bialystok , 1994).

وعند مناقشة مزايا ثنائية اللغة، أثار العالمان الحجة القائلة: "إن معرفة لغتين تزيد على مجموع أجزائهما". وكان رأيهما أن الفوائد والمزايا لكون الفرد ثنائي اللغة تزيد كثيرا على مجرد معرفة لغتين. كما أن حقيقة كون بناء أفكار اللغتين تختلف كثيرا يدفع الأطفال إلى التفكير بطرق أكثر تعقيدا عما إذا كانوا يتعلمون لغة واحدة فقط. لذلك فإن إحدى مزايا اكتساب اللغة بالنسبة للأطفال ثنائيي اللغة هي الزيادة في إدراكهم الميتالغوي (Metalinguistic) أي زيادة حساسيتهم للغة بشكل عام وزيادة إدراك معنى وبناء اللغة (Bialy Stok , 1988) وواحد من الأسباب التي اقترحت لهذا هو، أن الأطفال متعددي اللغة يتلقون مدخلات لغوية أكثر تحتاج لقيام الطفل بقدر أكبر من تحليل اللغة.

وقد لوحظت آثار أخرى لثنائية اللغة على القدرات الإدراكية. فقد كشفت دراسة لبيليستوك ومارتن في عام ٢٠٠٤ (Bialy Stok and Martin, 2004) أن الأطفال ثنائيي اللغة لديهم ضبط أفضل للكف (Inhibitory Control) لإهمال المعلومات الإدراكية. ويكمن تفسير هذا في كون الأطفال ثنائيي اللغة يقومون طوال الوقت بتوزيع أو تصنيف المعلومات الإدراكية الزائدة. وبالنسبة لكل شيء أو نشاط تكون لديهم كلمتان واحدة بكل لغة. ونظرا لأن هؤلاء الأطفال يلزم أن يختاروا الكلمة التي سيستخدمونها، ويفعلون ذلك اعتمادا على السياق الذي يوجدون به والقواعد التي تنطبق على ذلك السياق، فإن ذلك يزيد من قدرتهم على توجيه

الانتباه اختياريًا للمعلومات المناسبة، وأن يكفوا (Inhibit) التركيز على معلومات أخرى أقل أهمية ومناسبة، وقد كشفت الدراسة التي استخدمت مهمة تصنيف أو توزيع البطاقات أن هذا هو ما يحدث بالفعل.

كما أن هذه القدرة تعبر نفسها للتطبيق في مجالات تربوية أخرى. على سبيل المثال عند حل المشكلات الرياضية، يرتبط الجزء الأول من المشكلة غالبًا بفهم ما يطلبه السؤال، وبالتعرف على المعلومات التي تساعد على الإجابة عن هذا السؤال، كما يرتبط كذلك مع التوصل إلى المعلومات الأخرى المطلوبة والضرورية. وقد وجد أن ثنائية اللغة لها أثر على تعلم القراءة. على سبيل المثال كشفت دراسة لبيليستوك وآخرين (Bailystok , Luk qne Kwan, 2005) عن أثر معرفة لغة واحدة ونظام كتابتها على تعلم أخرى. وقد قارن هؤلاء العلماء مجموعة من أحاديي اللغة مع ثلاث مجموعات من ثنائيي اللغة تختلف في العلاقة بين اللغة الإنجليزية واللغة الثانية: بالنسبة لثنائيي اللغة (الإنجليزية - الإسبانية) تكون اللغتان متشابهتين وتكتب كلتاها باستخدام نفس الحروف الهجائية ونفس الخط (Script)، أما في حالة ثنائيي اللغة (الإنجليزية - العبرية) فتكون اللغتان مختلفتين فيه ولكنهما تكتبان بنفس الحروف الهجائية (العبري الصوتي) وبخطوط مختلفة. وفي حالة ثنائيي اللغة (الإنجليزية - الصينية) فإن كلاً من اللغة ونظام الكتابة والخط تكون مختلفة في اللغتين.

وقد وجد العلماء الذين قاموا بهذه الدراسة أن ثنائيي اللغة بالمجموعة الأولى (E-S) والمجموعة الثانية (E-H) كان لديهم أعلى مستوى من معرفة القراءة والكتابة. وكان تفسيرهم للنتائج هو أن لثنائيي اللغة أثراً على الاكتساب المبكر للقراءة والكتابة هما:

١ - فهم عام للقراءة وأساسها فى نظام مطبوع.

٢ - إمكانية والقدرة على تحويل ونقل مبادئ القراءة عبر اللغات.

وقد كشف جميع ثنائى اللغة عن ميزة أو تفوق فى هذه المجالات عن أحادى اللغة، ولكن كلما كانت اللغتان أكثر تشابها زادت هذه الميزة وهذا التفوق. وبشكل عام من المحتمل أن تكون جميع هذه القدرات الزائدة والمتحسنة التى كشف عنها الأطفال ثنائى اللغة هى المسؤولة عن الإنجاز الدراسى الأفضل الذى وجد عندهم ومن ثم فهى تستطيع تفسير هذا الإنجاز. وفى دراسة أحدث لبيليسٲوك (Bialystok, 2007) قدم مدى من الأدلة الإمبريقية التى تكشف عن أن ثنائية اللغة لها مزايا وفوائد معرفية طوال الحياة، من الطفولة وحتى الشيخوخة.

٦-٤-٣-١ ملخص حول الآثار المعرفة لثنائية اللغة

واحد من الأسئلة المحورية الأساسية كان السؤال حول ما إذا كانت ثنائية اللغة تجعل التفكير فى أى لغة واحدة يكون أصعب، أو ما إذا كانت تشجع وتسرع عمليات التفكير. وقد مالت الدراسات المبكرة لأن تكون متناقضة وربما تعكس استخدام عينات أو منهجيات أو جماعات لغوية مختلفة.

بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن لتحيزات الباحث أن تكون قد أسهمت فى عدم الاتفاق والاختلافات التى ظهرت فى التراث. على الرغم من ذلك فقد بينت الدراسات والبحوث بشكل عام أنه عندما يكون ثنائىو اللغة متوازنين وعلى نفس الدرجة تقريبا من الكفاءة والطلاقة فى كلتا اللغتين، وينتمون لخلفيات الطبقة المتوسطة يكون هناك ميل لظهور آثار إيجابية لثنائية اللغة. مثل هذه النتائج والمستتبعات يمكن أن تفسر الإنجاز الأكاديمى الأفضل بين ثنائى اللغة مقارنة مع رفاقهم أحادى اللغة، وإن كانت نتائج سلبية يمكن أن تظهر فى الظروف الأخرى.

وقد اقترح كومينز في ١٩٧٦ (Cummins, 1976) التمييز بين ثنائية اللغة الجمعية والطرحية. ويذكر أن الشكل الجمعي ينتج عنه ارتفاع الأداء المعرفي بينما ينتج عن الشكل الطرحي انخفاض في الأداء. بالإضافة إلى ذلك، اقترح أنه قد تكون هناك عتبة للكفاءة (Threshold) أى حد أدنى فى كلتا اللغتين لا توجد عند المستويات الأقل منه الآثار الإيجابية لثنائية اللغة. وقد يكون الأطفال من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة أكثر استعدادا لثنائية اللغة الطرحية عن الأطفال من الخلفيات الأعلى، وقد يكون هذا هو السبب وراء الآثار السلبية بدلا من الإيجابية لثنائية اللغة عند هؤلاء الأطفال. (انظر الفصل الرابع لمناقشة آثار الحرمان الاجتماعي).

٦-٤-٣-٢ الجوانب النفسية الاجتماعية أو النفس اجتماعية

لقد بين هاكوتا وجارسيا فى (١٩٨٩) (Hakuta and Garcia, 1989) أن الجدل حول مزايا وفوائد ثنائية اللغة قد اتصف بالخلط وعدم الفهم حول ما إذا كان من الضروري اعتبار ثنائية اللغة على أنها ببساطة معرفة واستخدام نظامين لغويين، أو أنها تتضمن الأبعاد الاجتماعية التى تحيط باللغات. وطبقا لهاكوتا وجارسيا (Hakuta and Garcia, 1989) فإن التركيز على أى من الأبعاد اللغوية أو الاجتماعية لثنائية اللغة له مستتبعاته حول التصورات المتعلقة بنمو وتطور الأطفال ثنائى اللغة، ووضحا أن ثنائية اللغة حتى وإن كانت ترتبط مع عدد من الأبعاد الاجتماعية، غير اللغوية، فإنها قد عرفت أساسا وفى الأغلب بأبعاد لغوية. كما بين كذلك أن هذا الرأى حول ثنائية اللغة بوصفها ببساطة وظيفة ثنائية الأبعاد للكفاءة اللغوية فى لغتين، لا يعبر بطريقة كافية عن مدى تعقد الموقف الاجتماعي.

وعلى الرغم من أن هاكوتا وجارسيا (Hakuta and Garcia, 1989) يعترفان بأن اللغة تقدم مساعدة إمبريقية مهمة لبعض المشكلات المرتبطة بثنائية

اللغة، فإنهما قد نبها لضرورة الحذر والحرص وتجنب زيادة إرجاع هذه المشكلات للأبعاد اللغوية. على سبيل المثال قد تكون للرمزية المتضمنة في اللغة وارتباطها بعضوية الجماعة الثقافية أو الإثنية (العرقية) أهمية خاصة (انظر الحالة (٢) أسفل). والمدى الذى يمكن للمشكلات المرتبطة بثنائية اللغة أن تعكس قضايا أكبر فى التوافق الاجتماعى والثقافى فى البيئات ثنائية أو متعددة الثقافة كان محورا أو بؤرة لعدد من الدراسات. (على سبيل المثال: (Romero and Roberts, 2003)).

الحالة (٢): اللغة والهوية الثقافية

زميلة من كينيا تعيش فى إنجلترا منذ (١٥) عاما كانت شديدة الحرص على أن تكسب ابنتها البالغة من العمر ٣ سنوات إحساسا بالهوية الأفريقية. وفكرت أن إحدى طرق تحقيق ذلك هو جعل الطفلة تحمل طعاما أفريقيا مميزا بدرجة كبيرة وتأخذه إلى المدرسة. وقررت مناقشة هذا مع الطفلة الصغيرة.

- لا أنا لا أرغب فى ذلك..... قالت الطفلة.

-ولماذا لا؟ سألت الأم.

- أنا لا أرغب فى ذلك ! كررت الطفلة.

- ألا تحبين هذا الطعام؟ سألت الأم وهى مندهشة من حدة رد فعل الطفلة.

- أنا أحب الطعام... كثيرا!

- إذن لماذا لا تأخذه إلى المدرسة؟

لأنى لا أحب أن يعتقد الجميع أنى طفلة لغة ثانية (Second Language Girl) من الواضح أنه حتى بالنسبة لهذه الطفلة عند هذا العمر، حتى مجرد أن ينظر لها على أنها مختلفة عن الآخرين (لتناولها طعاما مختلفا) له آثار وارتباطات سلبية ارتبطت كذلك بوجود لغة مختلفة (ثانية). وربما تكون قد لاحظت أن الأطفال الآخرين الذين تناولوا طعاما مختلفا عما تناوله أغلبية الأطفال قد وضعت عليهم علامة أن لهم لغة ثانية ولسبب ما كان هذا غير مرغوب فيه.

قدمت البحوث والدراسات التى أجريت حول إكساب ثقافة مغيرة الجماعات الإثنية (العرقية) فى المجتمعات ثنائية أو متعددة الثقافات بالولايات المتحدة توضيحا للغة باعتبارها تفاعلاً معقداً للمجالات اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية. ومن الأشياء ذات الأهمية الخاصة فى هذه الدراسات التركيز على مفهوم الإكساب ثقافة مغيرة لتقدير الآثار الثقافية على الصحة النفسية، وبشكل خاص فيما يتعلق بالضغط والتصدى. (Lazarus, 1997; Sanchez and Fernandez, 1993).

وقد تم التعرف على ضغط اللغة على أنه ضاغط خاص بالثقافة، (Culture – Specific Stressor) بالإضافة إلى التمييز ووضع الأقلية.

(Cervantes, Padilla and Salgade de Snyder, 1991; Hovey, 1998).

على سبيل المثال فحص هوفى (Hovey, 1998) بيئة ثنائية اللغة للمراهقين اللاتين باعتبارها بيئة ثنائية الثقافة، ووجد ارتباطا بين أعراض الاكتئاب والضغط الخاص بالثقافة مثل الضغط بين الأجيال وعنصرية جماعة الرفاق والتمييز بالمدرسة وأثر العصابة على الإثنية وأحادية اللغة.

وقد علق روميرو وروبرتس (Romero and Roberts, 2003) بأن مثل هذا البحث يوحي بأن الشباب اللاتينى يعيش فى عالم ثنائى الثقافة يعكس بيئة أسرية قد تضم أفرادا من أجيال مختلفة وتفضيلات لغوية ومستويات للإكساب ثقافة مغايرة. وبينما أن كون الفرد أحادى اللغة (يتحدث لغة واحدة بطلاقة) قد يكون شيئا ضاغطا وبشكل خاص على الشباب الذين يعيشون فى عالم ثنائى اللغة: فقد يخبرون الضغط ليس فقط لكونهم يتحدثون اللغة الإسبانية باعتبارها لغة أصلية لهم إنما كذلك لكونهم يتحدثون الإنجليزية باعتبارها لغة سائدة. والشباب اللاتينى الذين يتحدثون الإنجليزية فقط قد يشعرون بالضغط لحاجتهم للتحدث بالإسبانية بطلاقة أقل لتحقيق التواصل مع أعضاء الأسرة الآخرين. فى مثل هذه المواقف، فإن الشباب ثنائى اللغة يكون أكثر توافقا وتأقلمًا عند العيش فى بيئات ثنائية اللغة. لذلك فالمدى الذى يمكن لثنائية اللغة أن تفسر أو لا تفسر المشكلات السيكولوجية سوف يعتمد على السياق المحدد وديناميات الجماعة.

وقد درس روميرو وروبرتس (Romero and Roberts, 2003) الفروق بين المراهقين اللاتين (Latino) من المهاجرين ومن ولدوا بالولايات المتحدة فيما يتعلق بإدراكهم للعوامل الضاغطة (Stressors) وأعراض الاكتئاب (Depressive Symptoms)، وذلك بالتركيز على الجوانب الثقافية للبيئات ثنائية اللغة وثنائية الثقافة، وقد قسم المشاركون إلى ثلاث فئات للتفضيل اللغوى:

- الإنجليزية فقط.

- تفضيل الثنائية.

- الإسبانية فقط.

وقد طبقت مقاييس تقدير الذات وأعراض الاكتئاب وضغوط ثنائية الثقافة وتم الحصول على نتائجها.

وقد بينت النتائج أن المولودين بالولايات المتحدة قد ذكروا مرورهم بخبرة العوامل الضاغطة (Stressors) بعدد كلى يقل كثيرا عنه عند الطلاب المهاجرين. لكن الشباب المولود بالولايات المتحدة قد ذكروا ضغوطاً مدركة تزيد بدلالة على المهاجرين نتيجة لحاجتهم لتحدث الإسبانية بطريقة أفضل وشعورهم بأن ثقافة (Culture) والديهم قد حرمتهم من أن يكونوا مثل الأطفال الأمريكيين الآخرين. وذكر الشباب المهاجر درجة أعلى من "الضغوط المدركة: Perceived Stresses" عن المراهقين المولودين بالولايات المتحدة، وذلك بسبب مشكلات في المدرسة بسبب ضعف اللغة الإنجليزية. وقد افترض أن الشباب المولود بالولايات المتحدة ربما يكونون قد تحدثوا الإنجليزية أو تعرض لها لفترة أطول من الأطفال المهاجرين. وبشكل عام، ارتبط ضغط أكبر وبدرجة دالة مع انخفاض التحدث باللغة الإنجليزية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي الأكثر انخفاضا والطلاب الأكبر عمرا وزيادة أعراض الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات. وتشير هذه النتائج إلى أن السياقات ثنائية اللغة للشباب الذي ينحدر من أصل إسباني قد أفرزت وقدمت عوامل ضاغطة (Stressors) متفردة وخاصة بموقف الوجود في سياقات ثنائية الثقافة واللغة.

٦-٤-٣-٢-١ ملخص حول الجوانب النفسية - الاجتماعية لثنائية اللغة

تقترح نظرية إكساب ثقافة مغايرة (Acculturation) أن هناك رابطة بين التغيرات في الثقافة والإكساب ثقافة مغايرة والصحة العقلية. وتبين نتائج دراسة روميرو وروبرتس في ٢٠٠٣ (Robero and Roberts, 2003) أن الضغط يمكن أن يقع اختباره والإحساس به من العوامل الضاغطة الخاصة بالسياقات ثنائية الثقافة ثنائية اللغة. هذا وعوامل أخرى نوقشت فيما سبق تشير إلى أن هناك قضايا أكثر تواجه الفرد ثنائي اللغة تفوق ما يمكن التعبير عنه ببساطة بإتقان لغة واحدة

أو لغتين. وكما لاحظ وذكر هاكوتا وجارسيا فى ١٩٨٩، (Hakuta and Garcia, 1989) فإن "الجوانب اللغوية لثنائية اللغة لا تقدم إلا نافذة تطل على مجموعة من العمليات النفسية والاجتماعية المعقدة فى نمو وتطور الأطفال ثنائى اللغة (P. 378).

٦-٤-٤ ملخص حول ثنائية اللغة

يتعرض عدد كبير من الأطفال لأكثر من لغة خلال مسار نموهم وتطورهم. وتختلف السياقات والظروف المحددة، ولكن هذا وعملية تطور ثنائية اللغة تكون لهما مستتبعات ونتائج نفسية على الأفراد المعنيين. وقد ركزت الاهتمامات كثيرا على كفاءة الفرد فى كل من اللغات التى تكتسب وإتقانه لها والأداء المعرفى والاجتماعى للفرد ثنائى اللغة. وبينما يتم تعلم اللغة الثانية فى أغلب الأحيان أخيرا فى الحياة، فإن بعض الأطفال يتعلمون لغتين فى نفس الوقت. وتبين البحوث والدراسات التى أجريت حول الأطفال ثنائى اللغة أنهم يستطيعون اكتساب لغتين بنجاح فى نفس الوقت مع أقل قدر ممكن من الخلط أو التأخر فى مجال النحو (Syntax) والتراكيب النحوية. لكن الأدلة حول نمو وتطور المفردات اللغوية (الخصيلة اللغوية، Vocabulary) مختلطة إلى حد ما: توحى بعض البيانات أن الأطفال ثنائى اللغة لديهم مفردات أقل فى كل لغة من لغاتهم عن أحادى اللغة، على الرغم من أنهم يمتلكون حجما مكافئا ومعادلا من المفردات الكلية.

كما توحى البحوث حول الأداء المعرفى بأن هناك بعض المزايا التى ترتبط مع ثنائية اللغة على بعض المقاييس الخاصة بالقدرة المعرفية والانتباه الميتالغوى (Metalinguistic Awareness).

وأخيراً تبين الدراسات والبحوث حول الأداء الاجتماعي السيكولوجي للأطفال ثنائي اللغة وأحادي اللغة الذين ينتمون لجماعات الأقليات الإثنية أن ثنائية اللغة لها مستتبعات وآثار ثقافية وسيكولوجية تفوق بكثير مجرد معرفة واستخدام نظم لغوية للغتين أو أكثر.

- نقطة للمناقشة: ما هي في رأيك أكثر آثار ثنائية اللغة أهمية ودلالة وتأثيراً على الجوانب غير اللغوية لنمو وتطور الأطفال؟ وما مستتبعات ونتائج مثل هذه الآثار؟

٦-٥ ملخص واستنتاجات عامة

تعتبر اللغة جانباً مهماً من جوانب النمو والتطور النفسي ومؤشراً جيداً على الفروق الثقافية بين المجتمعات المختلفة. كما اعتبرت اللغة وسيطاً (Mediator) وناقلًا بين الثقافة والسلوك، مما جعل اللغة أداة مهمة يستخدمها البشر ليس فقط للتفاعل مع بعضهم البعض إنما كذلك لتحقيق النمو والتطور الاجتماعي والمعرفي. وقد استطلعت البحوث والدراسات السيكولوجية التي أجريت حول نمو وتطور اللغة عند الأطفال، الطريقة التي تترابط بها اللغة والتفكير وكذلك كيف ترتبط هذه مع التقدم والتطور الاجتماعي للطفل (Social Sophistication) وهناك اعتراف بشكل عام بأنه قد يكون هناك أكثر من طريق واحد لاكتساب اللغة وتنشئتها اجتماعياً، وبأن الثقافات المختلفة تقدم للأطفال أنواعاً مختلفة من بيئات تعلم اللغة. وقد أسهمت دراسة اكتساب اللغة بواسطة الأطفال الذين يعيشون في ثقافات أخرى ودراسة اكتساب اللغات الأخرى في فهم كل من العمليات العامة الكونية (Universal) في اكتساب اللغة، وكذلك فهم بعض النتائج الخاصة بالثقافة والمميزة لها والتي تترتب على هذا النمو والتطور. ومن الأشياء ذات الأهمية الخاصة في

هذا الصدد دور اللغة باعتبارها وسيطاً وناقلاً بين الثقافة والسلوك، والروابط المحتملة بين انتقال اللغة وتشكيل أنواع معينة من عمليات التفكير. وتبين الأدلة البحثية أن هناك العديد من أوجه الشبه عبر ثقافية في خصائص اللغة كأداة للتفكير. لكن لا يوجد دليل قاطع ونهائي على أن اللغات المختلفة تعد الأفراد مسبقاً وتجعلهم أكثر استعداداً لأنواع مختلفة من التفكير. من جهة أخرى بينت بعض الدراسات كيف يمكن لعملية نقل اللغة في مختلف الثقافات أن تكون وسيلة للتنشئة حول سلوكيات ومهارات شديدة الخصوصية للثقافة. لذلك فاللغة هي جانب مهم من جوانب النمو والتطور الاجتماعي والسيكولوجي للأفراد.

ونظراً لأن الصعيد الأعظم من الناس في العالم يتعلمون ويتكلمون أكثر من لغة واحدة، أصبحت ثنائية اللغة أو تعدد اللغات المعيار بدلاً من الاستثناء. لذلك تركز الانتباه على العمليات الداخلة في اكتساب عدة لغات أو لغة ثانية، وما يترتب على هذا الاكتساب للغات مختلفة من آثار على الأداء السيكولوجي. فبعض الأطفال يتعلمون لغتين معاً في نفس الوقت، بينما يتم تعلم اللغة الثانية في الغالب أخيراً في الحياة. وقد بينت البحوث أن الأطفال يمكنهم أن يكتسبوا بنجاح لغتين في نفس الوقت مع أقل قدر ممكن من الخلط أو التأخر في مجال التركيب أو النحو (Syntactic). وفيما يتعلق بتعلم لغة ثانية، ركزت الأسئلة على الأسباب وراء كون الأطفال أكثر نجاحاً عن البالغين في اكتساب اللغة الثانية. وبينما توجد عدة تفسيرات لهذا، هناك اتفاق قليل بينها. على الرغم من ذلك هناك بعض الأدلة على أن الجوانب والأبعاد الأخرى للتوجه الثقافي للأشخاص المعنيين قد يكون لها مغزى أو دور. وفيما يتعلق بنتائج ومستتبعات ثنائية اللغة، كانت بؤرة الاهتمام هي الأداء المعرفي والاجتماعي. وهناك بعض الأدلة على المزايا المرتبطة بثنائية اللغة على بعض مقاييس القدرة المعرفية والانتباه الميتالغوي (Meta Logical Awareness). وترتبط النتائج والمستتبعات السيكولوجية لثنائية اللغة في السياقات متعددة الثقافات بدرجة كبيرة مع مستويات الإكساب ثقافة مغايرة أو اكتساب الثقافة السائدة.

قراءات إضافية

- Eckman, F. and Hoff-Ginsberg, E. (1997). Learning more than one language: Second language learning and bilingual development. In E. Hoff-Ginsberg (Ed.), *Language Development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- Levine, R.A. and New, R.S. (2008). Early childhood: Language acquisition, socialization, and enculturation. In R.A. Levine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.
- Mohanty, A., and Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, and T.S. Saraswathi (Eds), *Basic processes and human development* (pp. 217–253). Vol II of *Handbook of cross-cultural psychology*. Second Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

المراجع

- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009–1018.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560–567.
- Bialystok, E. and Martin, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7 (3): 325–339.
- Bialystok, E., Luk, G., and Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1): 43–61.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223.
- Blount, B.G. (1971). Socialization and pre-linguistic development among the Luo of Kenya. *South-Western Journal of Anthropology*, 27, 41–50.
- Blount, B.G. (1975). Studies in child language: An anthropological view. *American Anthropologist*, 77, 580–600.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpendale, J. and Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Carroll, D.W. (1999). *Psychology of language*. 3rd Edition, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cervantes, R.C., Padilla, A.M., and Salgado de Snyder, N. (1991). The Hispanic stress inventory: A culturally relevant approach to psychosocial assessment. *Psychological Assessment*, 3, 438–447.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Collier, V.P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language-minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16, 187–212.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds). *The handbook of child language* (pp. 219–250). Oxford: Blackwell.

- Diaz, R.M. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of Research in Education*, 10, 23–54.
- Eckman, F. and Hoff-Ginsberg, E. (1997). Learning more than one language: Second language learning and bilingual development. In E. Hoff-Ginsberg (Ed.), *Language development*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ervin-Tripp, S. and Slobin, D. (1967). *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley: University of California Press.
- Furth, H.G. (1966). *Thinking about language: Psychological implications of deafness*. New York: Free Press.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gerrig, R. and Banaji, M.R. (1994). Language and thought. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of perception and cognition* (Vol. 12). New York: Academic Press.
- Goodz, N. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, 10, 25–44.
- Greenberg, J.M. (Ed.) (1963). *Universals of language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gumperz, J. and Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gumperz, J.J. and Levinson, S.C. (1996). Introduction: Linguistic relativity re-examined. In J.J. Gumperz and S.C. Levinson (Eds), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. and Bialystok, E. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. and Garcia, E.E. (1989). Bilingualism and education. *American Psychologist*, 44(2), 374–379.
- Harkness, S. (1990). A cultural model for the acquisition of language: Implications for the innateness debate. *Developmental Psychobiology*, 23, 727–740.
- Harkness, S. and Super, C.M. (2008). Why African children are so hard to test. In R.A. Levine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88.
- Hovey, J.D. (1998). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation among Mexican adolescents: Implications for the development of suicide prevention programs in schools. *Psychological Reports*, 83, 249–250.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kendler, H.H. and Kendler, T.S. (1962). Vertical and horizontal processes in problem solving. *Psychological Review*, 69, 1–16.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code switch? *Journal of Child Language*, 19, 633–658.
- Lazarus, R.S. (1997). Acculturation isn't everything. *Applied Psychology*, 46, 39–43.

- Leopold, W.F. (1939–1949). *Speech development of a bilingual child. A linguist's record* (Vols 1–4). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- LeVine, R.A. and New, R.S. (2008). Early childhood: Language acquisition, socialization, and enculturation. In R.A. LeVine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader*. Oxford: Blackwell.
- Lucy, J.A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luria, A.R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. London: Pergamon Press.
- Miller, P.J., Wiley, A.R., Fung, H., and Liang, C.-H. (1997). Personal story telling as a medium of socialization in American and Chinese families. *Child Development*, 68, 557–568.
- Mohanty, A. and Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J.W. Berry, P.R. Dasen, and T.S. Saraswathi (Eds), *Basic processes and human development* (pp. 217–253). Vol II of *Handbook of cross-cultural psychology*. Second Edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Oates, J. (1994). First relationships. In J. Oates (Ed.), *The foundations of child development*. Oxford: Blackwell/The Open University.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. New York: Cambridge University Press.
- Ochs, E. and Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R.A. Shweder and R.A. LeVine (Eds), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276–320). New York: Cambridge University Press.
- Pali, M. and Homel, P. (1987). The relationship of bilingualism to cognitive development: Historical, methodological and theoretical considerations. In P. Homel, M. Pili, and D. Aaronson (Eds), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development* (pp. 131–148). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peal, E. and Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(76, No. 546).
- Pearson, B.Z. and Fernández, S.C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617–653.
- Pearson, B.Z., Fernández, S.C., and Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120.
- Pearson, B.Z., Fernández, S.C., and Oller, D.K. (1995). Cross-language synonyms in lexicons of bilingual infants: One language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345–368.
- Pye, C. (1986). Quiché' Mayan speech to children. *Journal of Child Language*, 13, 85–100.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romero, A.J. and Roberts, R.E. (2003). Stress within a bicultural context for adolescents of Mexican descent. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(2), 171–184.

- Sanchez, J.I. and Fernandez, D.M. (1993). Acculturative stress among Hispanics: A bidimensional model of ethnic identification. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 654–668.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5, 207–214.
- Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality*. Berkeley: University of California.
- Schumann, J. (1987). The expression of temporality in basilectal speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 21–41.
- Schumann, J. (1993). Some problems with falsification: An illustration from SLA research. *Applied Linguistics*, 14, 295–306.
- Serpell, R. (1976). *Culture's influence on behaviour* (Chapter 4: The roles of language, pp. 55–68). London: Methuen.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501–532.
- Sternberg, R.J. (1996). *Cognitive psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Thompson, G.G. (1952). *Child psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Tomasello, M., Kruger, A.C., and Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552.
- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernández, S.C., and Oller, D.K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012–1020.
- Volterra, V. and Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311–326.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. (Translated by A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (Edited by J.B. Carroll). New York: John Wiley & Sons.
- Wolff, E.H. (2000). Language in society. In B. Heine and D. Nurse (Eds), *African languages: An introduction*. (pp. 298–347). Cambridge: Cambridge University Press.

الفصل السابع

نمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية)

بقلم: راشيل تاكریتی

٧-١ مقدمة

لقد درس نمو وتطور الهوية الثقافية للأطفال بنشاط خلال الستينيات والسبعينيات مع التركيز على مجالات مثل القومية والإثنية (العرقية) والدين والنوع. وحديثاً كانت هناك إعادة ظهور لهذه المجالات كمجالات نشطة للبحوث. وكان مجالان من هذه المجالات، الإثنية (العرقية) والدين من أهم الخصائص التي ساعدت على تعريف وتحديد وتكريس الجماعات الاجتماعية ذات الهوية الثقافية المحددة (أى تلك التى لها هوية ثقافية من نوع خاص). كما ارتبطت هذه المجالات كذلك بضغوط وصراعات متعددة. فالدين والإثنية يمكن أن يدخل في كثير من النزاعات العنيفة عبر مسار التاريخ، من الصليبيين والإصلاحيين للمصادمات الحديثة في يوغسلافيا السابقة وشمال أيرلندا والولايات الشمالية بالهند وسيريلانكا ورواندا ودافور في السودان والنزاعات الدائمة في الشرق الأوسط بين "اليهود والمسلمين" في إسرائيل وفلسطين. ويترتب على ذلك أن الدين والإثنية (العرقية) سيكونان في الغالب مكونين انفعاليين، بدرجة كبيرة، من مكونات الهوية، إذا لم يكن للأغلبية الأصلية المحلية (Indigenous) بأى مجتمع، وبالتأكيد في حالة الأقليات التي ترجع أصولها في الدول التي تكون للدين والإثنية فيها أهمية كبرى. ويبحث هذا الفصل ويناقش كيف يمكن الأطفال من فهم وتقدير الجماعات الإثنية والدينية وعضويتهم لجماعة. مثل هذا التطور له أهمية قصوى وخطيرة لأن له مستتبعات على شكل ومستقبل الدول مثل المملكة المتحدة والمجتمعات متعددة الثقافات الأخرى فيما يتعلق بالعلاقات الخاصة بالجماعة.

ويمكن القول بأن معظم الدول عبر العالم (الكرة الأرضية) تتكون هذه الأيام من أشخاص من جماعات إثنية (عرقية) ودينية مختلفة. ويقدر المكتب البريطاني للإحصائيات القومية (ONS) أن نحو ٧٪ من مواطني (Population) المملكة المتحدة لهم أصول عرقية غير بيضاء، والغالبية العظمى من هؤلاء ينتمون لشبه القارة الهندية، منهم نحو مليون شخص من أصل هندي نحو ٩٠٠,٠٠٠ من أصل باكستاني أو من بنجلاديش.

(ONS, Labour Force Survey, 2000).

وفي مناطق محددة بالمملكة المتحدة، مثل وستيوركشير (West Yorkshire)، تقدر نسبة من ينتمون لأقليات إثنية (عرقية) في مدن معينة بنحو ٧٠٪ (ONS Social Trends, 2000).

وفي إحدى المدن بغرب بوركشير هي مدينة برادفورد يكون الآسيويون والآسيويون البريطانيون ٥٢٪ من سكان المدينة. وقد ارتبطت هذه النماذج الديموغرافية (Demographic) بضغط بين الإثنيات، على سبيل المثال كانت برادفورد خلال الأعوام ٢٠٠٠ و ٢٠٠١ مسرحاً لنزاعات وعنف حركها العنصر (Racially Motivated Riots and Violence)، ويمكن ذكر أمثلة مشابهة من مناطق عديدة منتشرة بالمملكة المتحدة وقعت في السنوات الأخيرة، وهي الصراعات والنزاعات التي أدت إلى قتل والهجوم العنيف على الباحثين عن الملجأ في جلاسجو ولندن والنزاعات التي يحركها العنصر في أولدهام ومانشستر الكبرى. ومن المتوقع أن يؤثر ارتفاع معدلات الهجرة والزيادة الواضحة في عدد من يبحثون عن اللجوء الذين يدخلون المملكة المتحدة (Benneth , Heath and Jeffrie, 2007)، مقروناً بسياسة الهووم أوفس (Home Office Policy) الخاصة بنشر أو توزيع (Dispersion) الباحثين عن اللجوء، تأثيراً كبيراً ودالاً على توزيع السكان من الأقليات الإثنية، وهو ما سيؤدي

إلى الشكوك حول أثرها على العلاقات بين الأجناس. إلا أنه من الواضح أن الأطفال لكونهم قد ولدوا بالمملكة المتحدة اليوم فإنهم يدخلون مجتمعا يحتوى على تنوع أكثر بالجماعات الإثنية يفوق كثيرا ما كان موجودا فى أى مرحلة قبل ذلك.

ويسعى هذا الفصل إلى وصف نمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية) عند الأطفال، مع الإشارة بشكل خاص إلى تطور الهوية الدينية. ويبدأ الفصل بمناقشة للتعريفات الخاصة بالمفاهيم أو المصطلحات المحورية المفتاحية وهى "الدين" و"الإثنية (العرقية)" يليها عرض عام للبحوث التى تصدت لدراسة إدراك الأطفال للفروق بين الجماعات والأساس النظرى لهذا العمل، مع التركيز بشكل خاص على نظرية بياجيه للنمو المعرفى. يعرض الفصل بعد ذلك الأدلة على أن فهم الأطفال للجماعات الاجتماعية ينمو ويتطور داخل سياق اجتماعى، وتحدده على الأقل جزئيا الجماعة الاجتماعية التى ينتمى لها.

٧-٢. الدين والإثنية (العرقية)

٧-٢-١ ما الدين؟

الديانات العالمية الأساسية الست هى البوذية والمسيحية والهندوسية والإسلام واليهودية و"سيكهزم: Sikhism". (Bier – Hallahmi and Argyle, 1997). هذه الجماعات الدينية مختلفة لدرجة هائلة، كما تختلف بدرجة هائلة المعتقدات والممارسات التى تعرفها.

وفى تحليله للدين، ذكر والاس فى ١٩٦٦ (Wallace, 1966) ما يلى: "من القضايا الأساسية لكل دين، والقضية التى تعرف خصائص الدين - كون الأرواح والكائنات فوق الطبيعة (Super Natural) والقوى فوق الطبيعية أشياء

موجودة. بالإضافة إلى ذلك هناك فئات للسلوك، عند الحد الأدنى التي تكون دائماً موجودة، ومرتبطة ببعضها البعض، في السياق الخاص بالقضايا الغيبية، وفوق الطبيعية التي تكون مادة الدين نفسه".

(Wallace, 1966, p. 52).

ويمكن التمييز بين مفهومين مرتبطين في الدين هما: الإيمان بالقوى الخارقة والسلوك نحو الخوارق (Supernatural) ويمكن أن نرى أن جميع الديانات تؤمن بعالم غير مرئي (لا يمكن رؤيته) وترى هدف الحياة على أنه الانسجام والهارموني الزائده في العالم عن طريق عمل الخير وتجنب الأشياء الشريرة. (Loewenthal, 1994) كما تؤمن أغلب الديانات أن هذا العالم الذي لا يمكن رؤيته تسكنه أنواع مختلفة من الكائنات الخارقة فوق الطبيعة مثل الملائكة والشياطين والآلهة التي يعتقدون أنها تؤثر على السلوك والاستدلال وردود الفعل الانفعالية للفرد. (Thoules, 1971).

والسلوك الذي يتم تحديده مسبقاً عن طريق الأفعال الدينية المنظمة بوصفه وسيطاً بين الفرد والمخلوقات الخارقة للطبيعة (Supernatural) (Beit – Hallchimi and Argyte, 1977) وهذا التعريف للدين هو بالضرورة عريض شامل، كما أنه مصمم إلى حد ما للتعبير عن الأنواع المختلفة من البيانات. ولكن فیربت (Verbit, 1970) قد حدد بدقة محتويات الدين: أى ما يجعل فرداً ما أكثر تديناً عن الآخر. وعرف ستة أبعاد للدين هي:

- الطقوس (Rituals) المشاركة في سلوكيات ترتبط بالدين.

- المذهب أو العقيدة (Doctrine) المعتقدات الدينية التي يعتنقها الإنسان.

- الانفعالات (Emotion) ردود الفعل الانفعالية التي يشعر بها الفرد فيما يتعلق بالدين.

- المعرفة (Knowledge) مستوى المعرفة عند الفرد حول الطقوس والعقائد أو المذاهب.

- الإثنية (العرقية) أثر الدين على اتخاذ الفرد لقراراته الأخلاقية.

- المجتمع (Community) المشاركة مع والتداخل والاندماج مع المجتمع الديني.

ومن المفترض أن يتغير كل من هذه الأبعاد الست على أساس أربع مكونات هي:

- "المحتوى: Content".

- "التكرار: Frequency".

- "الشدة: القوة: Intensity".

- "الانفعال: Emotion".

وإذا فحصنا المذهب أو العقيدة (Doctrine)، على سبيل المثال، يمكن للفرد مرتفع الديانة أن يتبع المذهب أو العقيدة الخاصة بدينه، وأن يفعل ذلك كثيرا وأن يؤمن في هذه العقيدة إيمانا شديدا وباقتناع وأن يشعر برد فعل انفعالي قوى للعقيدة.

ويمكن للدين أن يخدم بوصفه علامة فقط (a label) مقسما الناس إلى مجموعات. والأفراد أعضاء لعدة جماعات اجتماعية بحكم الأمر الواقع (على سبيل المثال إثنية، دينية وبسبب النوع)، كما يتوحدون شخصيا مع ويصنفون أنفسهم باعتبارهم أعضاء في بعض هذه الجماعات. وطبقا لنظرية الهوية الاجتماعية. (Social Identity Theory) (Tajfel, 1979) فإن عملية تصنيف الذات هذه (Self - Categorization) تساعد الفرد وتمكنه من بناء فهم للعالم الاجتماعي

وتقديم نظام للتوجه للإشارة إلى الذات والرجوع لها ولتعريف موقف الفرد ومكانته في المجتمع. وتبسط عملية التصنيف إلى فئات هذه العالم الاجتماعي عن طريق توضيح وإبراز أوجه الشبه داخل الجماعات وأوجه الاختلاف بين الجماعات. ويسمى هذا "فرض الإبراز أو التوضيح، (Accentuation Hypothesis)، وعملية تصنيف الذات هي التي تمكن الفرد من تحديد لأي الجماعات ينتمي (The in – group) وتلك الجماعات التي لا ينتمي لها (The out – groups) في أي سياق محدد، وبهذا الشكل فهي تتضمن عمليات الإدراك والتصنيف. وتعرف الهوية الاجتماعية كما يلي: "ذلك الجزء من مفهوم الذات الخاص بالفرد الذي ينتج عن معرفته بعضوية جماعة أو جماعات اجتماعية، مع القيمة والدلالة الانفعالية المرتبطة بتلك العضوية". (Tajfel , 1979, p. 52).

لذلك يمكن القول باختصار: إن الدين يعرف بالإيمان بالأشياء الخارجة عن الطبيعة (Super natural) التي تكون لها مطالب على معتقدات وأفكار وسلوك وردود الفعل الانفعالية للفرد. هذه المطالب يمكن إذن أن يعبر عنها بواسطة السلوك المحدد مسبقا بواسطة مجموعة دينية بعينها. ويمكن للأفراد أن يكونوا أعضاء لجماعة دينية، ويمكن أن يشكل هذا هوية ثقافية. وقد يختلف الأفراد داخل المجموعة وفقا لنوع ومستوى التدين.

٧-٢-٢ التفاعل بين الدين والإثنية (العرقية)

يمكن أن يشار إلى الإثنية (العرقية) كعنوان أو يافطة (Label) تحدد عددا من الخصائص مثل العنصر واللغة والدين التي تقتسمها أو تكون مشتركة بين مجموعة من الأفراد. (Phinney, 1990) على سبيل المثال، تعتبر مجموعة من المكسيكيين الأمريكيين من عرق الهايسباك (Hispanic Ethnicity)، تتقاسم

العنصر (Race) واللغة والعادات والمعتقدات الدينية. واستخدام الإثنية كعلامة أو يافطة يعرف الجماعة، وبهذه الطريقة تكون الهوية الإثنية. لذلك يمكن النظر إلى الدين على أنه مغمور داخل الإثنية، كما طرح كثيرا أنه أحد مكونات الإثنية. على سبيل المثال يعرف جيرتيز، ١٩٧٣ (Geertz, 1973) الإثنية على أنها تعتمد على (تقوم على أساس) الارتباط بين الرفاق والدين والعنصر المشترك واللغة المشتركة والممارسات الاجتماعية. وبنفس الطريقة عرف ناش، ١٩٨٩، (Nash, 1989) الدين على أنه أحد مكعبات البناء الأساسية للإثنية. ومن الواضح أن الدين والإثنية كثيرا ما يتطابقان بحيث يكون الدين سمة معرفة للمجموعة الإثنية، لكن هذا لا يعنى افتراض أن الهوية الدينية يمكن أن تدخل كجزء من الهوية الإثنية.

ومن الأشياء المثيرة والمهمة ما وجدته جابسون في دراسة لها عام ١٩٩٧ (Jacobson, 1997) عند الأطفال البريطانيين الصغار من أن الإثنية كان ينظر لها على أنها ارتباط مع موقع جغرافي ينتمى إليه في الأصل ولمجموعة من العادات والتقاليد، بينما عرف الدين على أنه القبول بمجموعة من الحقائق المطلقة. كما وجد نلسون في ١٩٨٤، وعلى في ١٩٩٢ (Nelson, 1984; Ali, 1992) اتجاهات وتوجهات مشابهة وأرجعوها إلى هجرة الجماعات الدينية من مختلف الدول، حيث كانت تقاليد مختلفة تسود. هذا الاختلاف والتنوع في الآراء حول الإثنية قد أدّى إلى "إعادة تقييم" الدين وبالتالي الفصل بين الإثنية والدين.

ومن الواضح أن الأطفال الصغار كذلك لديهم قضايا وآراء حول فصل الدين من مكونات الإثنية مثل اللغة والقومية.

(Takriti, Barrett and Buchannan, Barrow, 2006).

على سبيل المثال قال طفل هندو (Hindu) عمره ٧ أعوام: "أنا هندي لأنني أتكلم لغة جوجاراتي (Gujarati) وأذهب إلى المعبد. وبنفس الطريقة قالت طفلة مسلمة عمرها: ٨ سنوات: "أنا مسلمة لأن والدتي ولدت في العراق، وولد والدي

فى مصر". لذلك يبدو أنه على الرغم من أنه من الناحية النظرية يمكن فصل الدين عن الإثنية، فإنه فى عقل الطفل يبقى الاثنان متشابهين أو متشاكين.

وقد عرف روثيرهام وفينى (Rotherham and Phinney, 1987) الهوية الإثنية على أنها: "إحساس الفرد بالانتماء لجماعة إثنية، وذلك الجزء من تفكير الشخص وإدراكه ومشاعره وسلوكه الذى يرجع لعضوية الجماعة الإثنية". (P. 13) والهوية الإثنية، مع الهوية الراجعة للعنصر والنوع والقومية يمكن لذلك أن ينظر لها على أنها واحدة من العديد من الهويات الاجتماعية المشتركة والمتوفرة للفرد. أما الهوية الدينية فيمكن كذلك أن يفترض أنها موجودة كهوية اجتماعية. وسيراً وراء روثيرهام وفينى ١٩٨٧، (Rotherham and Phinney, 1987) فإنه يمكن تعريف الهوية الدينية على أنها "إحساس الفرد بالانتماء لجماعة دينية وجزء من تفكير الفرد وإدراكه ومشاعره وسلوكه الذى يرجع لعضوية الجماعة الدينية".

- نقطة للمناقشة: ما السمات التى تضمها الإثنية والثقافة والدين؟ كيف ترتبط كل منها مع الآخرين فى مجتمعات متعددة الثقافة مثل المملكة المتحدة؟

٧-٣. التحيز وفهم الأطفال للجماعات الإثنية

يمكن تعريف التحيز الإثنى كما يلى: "استعداد أصلى مسبق للاستجابة بطريقة غير مؤيدة نحو الأشخاص من جماعة عرقية بسبب انتمائهم الإثنى".

(Aboud, 1988, p. 6)

وتجب ملاحظة أنه على الرغم من أن هذا التعريف يهتم بالجماعات الإثنية، فإن التحيز يمكن أن يوجه نحو أى جماعة، وقد بينت أبود

(Aboud, 1988) أنه لكي يكون الفرد متحيزاً يجب أن يكون لديه ميل داخلي كامن للشعور سلباً نحو الأفراد على أساس عضويتهم لجماعة ما لا على أساس سماتهم وخصائصهم الشخصية. بهذه الطريقة فإن المشاعر أو الاستجابات السلبية يجب أن تستثار من جميع أعضاء جماعة ما. كما يجب أن يبقى الاستعداد المسبق كذلك ثابتاً وراسخاً نسبياً مع مرور الوقت، مع السماح بتغيرات تعود للمواقف والدافعية.

وقد ميزت أبود (Aboud, 1988) بين التحيز والتمييز (Stereotyping)، ويعرف التمييز على أنه معتقدات جامدة ومعممة أكثر من اللازم حول جماعة من الناس وقد لا تكون سلبية، بينما التحيز يكون دائماً سلبياً. ولكن من المقبول على الرغم من ذلك أن يرتبط التحيز مع التمييز، من حيث كون الأشخاص المتحيزين يكونون أكثر ميلاً واستعداداً لتكوين تمييز سلبي حول الجماعة المستهدفة. ولكن من الضروري أن نفسر تكوين التحيزات.

وكبداية يلزم القول بأن أية نظرية كافية لتفسير التحيز يجب أن تفسر ثلاثة عوامل أساسية هي، (Aboud, 1988):

أولاً: بعض الجماعات المحددة داخل المجتمع تكون ضحايا للتحيز كثيراً وبدرجة تفوق الآخرين.

ثانياً: هناك اختلاف فردي في مستويات التحيز.

وأخيراً: ينمو التحيز ويتطور عند الأطفال، وهناك اختلافات وفروق بين البالغ والطفل في أشكال التحيز.

٧-٣-١ نظريات تطوير الأطفال للتحيزات

المدخل النظري الأساسي الذي يقدم عرضاً لنمو التحيز عند الأطفال وتفسيراته هي النظرية "النمائية الاجتماعية - المعرفية:

Social – Cognitive Developmental Theory"، وسوف يتم في القسم التالي عرض واستعراض لهذا المدخل بشيء من العمق. إلا أن هناك نظريتين أخريين يمكن أن تطبقا في المجال هما: نظرية التأمل الاجتماعي (Social Reflection) لأوبرت (Allport, 1954)

ونظرية الحالة الداخلية (Inner state Theory) لأدورنو وزملائه. (Adorno, Frenkel – Brunswick, Levinston and Sanford, 1950, Ryan and Buirski, 2001).

والنظريتان الأخيرتان لن تناقشا هنا، وإن كنا نشجع القارئ على مراجعتهما.

٧-٣-١-١ النظرية النمائية الاجتماعية – المعرفية

هذا المدخل مدخل بنائي معرفي، (Piaget and Weil (1951) (Katz, 1976) ويتنبأ بالتغيرات المرتبطة بالعمر في التحيز على أنها تعتمد على التغيرات الأعم في الأبنية المعرفية ويعترف بأن البيئة ستؤثر على هذه التغيرات ولكن هذا الأثر تحدده القدرات المعرفية للطفل. وطبقا لهذه النظرية سيكون هناك تغير وتقدم أساسيان في تفكير الطفل واستدلاله في نحو عمر السابعة، وهو ما يتطابق مع الانتقال من التفكير عند مستوى ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات العيانية ويرتبط مع نمو وتطور التحيز.

ويوضح الجدول (٧-١) المراحل الثلاث الخاصة بنظام تتابع مراحل نمو وتطور التحيز والتي يمكن التنبؤ بها.

الجدول (٧ - ١) نمو وتطور التحيز كما يتم التنبؤ به

من النظرية النمائية الاجتماعية - المعرفية

العمر	الاتجاهات المرتبطة بالمرحلة
(٧-٤) سنوات	سيكون الأطفال متمركزين حول الذات ولديهم مفهوم محدود عن الجماعات الإثنية، وتعتمد أية تفضيلات على التفضيلات الشخصية العشوائية.
(١٠-٧) سنوات	الأطفال لم يعودوا متمركزين حول الذات، إنما متمركزون حول المجتمع (Socio Centric) ويركز الأطفال على جماعتهم الشخصية بدلا من أنفسهم. ويتم التعرف على الجماعات الأخرى من الطريقة التي يقارنون بها مع الجماعة الداخلية (In-group)
(١٥-١٠) سنة	يصبح الأطفال أكثر تكاملا ويفهمون التبادلية (Reciprocity) أي فهم أن أعضاء الجماعات يمكن أن تكون لهم آراؤهم التي قد تختلف عن آراء الجماعات.

الشكل (٧ - ١) نظرية أبود للتفضيلات الإثنية المبكرة

<p>بؤرة الاهتمام</p>	<p>الوجداني - الإدراك - المعرفة</p>
<p>المرحلة (١): مركزية الذات واضحة عند الأطفال أصغر من ٧ سنوات.</p>	<p>المرحلة (١): تسود المشاعر عند الأطفال في البداية مع كون أي تحيز تحدده الانفعالات.</p>
<p>المرحلة (٢): محور الاهتمام هو الجماعات، وبشكل خاص على الفروق داخل الجماعات وبين الجماعات. ولكي يوضح الفهم تتم المبالغة في الفروق والاختلافات ويكون التحيز مرتفعاً.</p>	<p>المرحلة (٢): يسود الإدراك - الناس المختلفون مكروهون والعوامل مثل لون الجلد هي أساس التعرف الإثني على الذات، التحيز عند مستوى ملائم.</p>

الشكل (٧ - ١) نظرية أبود للتفضيلات الإثنية (العرقية) المبكرة، (تابع)

Aboud's Theory of Early Ethnic Preferences

بؤرة الاهتمام	الوجداني - الإدراك - المعرفة
المرحلة (٣): تظهر زيادة التركيز على الأفراد وتتطابق مع انخفاض التحيز.	المرحلة (٣): تسود المعرفة فهم الفئات فهم أساس الإثنية والفهم التبادلي يتطور، وعند نحو ٧، ٨ سنوات ينخفض التحيز.

٧-٣-٢-١ نظرية أبود حول الاتجاهات الإثنية المبكرة

ترى أبود (Aboud, 1988) أن نظرية بياجيه لا تفسر تفسيراً كاملاً التفضيلات المبكرة، التي لا يبدو أنها غريبة الأطوار بل عامة بين الأطفال في نفس الجماعة. لذلك فهي تقترح تتابعين متداخلين للنمو والتطور هما التتابعان الموجودان في الشكل (٧ - ١).

وفي عام ١٩٨٨، افترض أن التحيز سوف ينمو ويتطور مصاحباً للتطورات المعرفية الأخرى عند الأطفال (Alboud, 1988). في البداية تسود العمليات الوجدانية والمشاعر وتسيطر على الطفل، تحل محلها بعد ذلك عمليات معرفية أكثر تطوراً. بالإضافة إلى ذلك يتحرك الطفل من كونه شديد التمرکز حول الذات إلى كونه قادراً على التركيز على الجماعات، وفيما بعد التركيز على الأفراد داخل الجماعات. ومركزية الذات عند الأطفال الصغار تمنعهم من قبول أن الأفراد في مجموعات أخرى قد يفكرون ويشعرون بطريقة مختلفة عنهم، كما تمنعهم كذلك

من الانتباه للاختلافات والتمايز داخل الجماعة (Within – Group). لأنه يقترح أن المفكرين عند مرحلة ما قبل العمليات سوف يركزون على الفروق الجماعية (Group differences) والسمات والخصائص الخارجية التي تنتج عنها مستويات تحيز عالية. (Aboud and Skerry, 1983) وعند مستوى العمليات العيانية سيكون "المفكرون" على النقيض من ذلك أكثر ميلا للاهتمام والانتباه بالسمات السيكولوجية الداخلية الخاصة بهم وبرفاقهم واعتبارها مهمة، مما يؤدي إلى خفض التحيز.

(Damon and Hart, 1982).

ويمكن التوصل لأدلة على موقف أبود من الدراسات التي وجدت أن التحيز يرتبط ارتباطا سلبا مع النمو والتطور المعرفي. على سبيل المثال قسم كوتنر (Kutner, 1958) الأطفال عمر ٧ سنوات إلى مرتفعي: منخفضي التحيز على أساس مقياس للاتجاه الإثني، (Racial Attitude Scale)، وقد وجد أن الأطفال مرتفعي التحيز كانوا أقل قدرة على القيام بالاستدلال الاستقرائي (Inductive Reasoning)، كما تم التوصل لنتائج مشابهة من دراسة كلارك وهوفيكار وديمبا (١٩٨٠)، (Klark, Hovecar and Demba, 1980) ولكن الأعمال المتأخرة لويل وأبود (Boyle and Aboud, 1995, 1990) لم تكشف عن ارتباط بين الاتجاه العنصري والأداء على مهام اختبارات الثبات العامة. بدلا من ذلك، تم ربط "مهارات تبني منظور التبادلية، Perspective Taking Skills of Reciprocity" أي فهم أعضاء كل جماعة إثنية سيكونون أكثر ميلا لتفضيل زملائهم بداخل المجموعة وإعادة التوفيق (Reconciliation) إدراك أن هذا التفضيل للأعضاء داخل الجماعة صادق مع انخفاض التحيز واتجاهات التحيز وكذلك مع زيادة إدراك التنوع والاختلاف داخل الجماعة. (Doyle and Aboud, 1995).

على هذا النحو يمكن افتراض أن التحيز يتأثر بقبول شرعية وقانونية آراء ووجهات نظر عضو من خارج الجماعة.

وقد افترض كاتز وسوهان وذلك في ١٩٧٥ (Katz, Sohan, Zalk, 1975) أن التحيز لا ينخفض مع زيادة العمر، إنما ما يحدث مع زيادة العمر هو أن يصبح الأطفال أكثر ميلاً ورغبة في إخفاء آرائهم المتحيزة وغير المقبولة اجتماعياً، كما تزداد دافعتهم لعمل ذلك.

وقد عارضت أبود (Aboud, 1992) هذا التفسير مشيرة إلى أنه مع زيادة العمر، يزداد عدد السمات الإيجابية التي تقدم أو تمنح لمن هم خارج الجماعة، بينما تبقى الاستجابات السلبية ثابتة كما هي. لذلك فإن ما يظهر مع زيادة العمر هي مرونة الاتجاهات الإثنية. والقدرة على التفريق والتمييز بين أعضاء نفس الجماعة. وقد وجد أن المرونة في المعرفة الإثنية تزداد عند نحو عمر سبع سنوات، وهذه القدرة على التمييز يعتقد أنها عملية أو سمة تميز التفكير عند مستوى العمليات العيانية.

(Aboud, 1981; Davey, 1983, Katzand Zalk, 1974)

واتفاقاً مع بياجيه افترضت أبود (Aboud, 1988) أن الأطفال سيكونون حساسين للعوامل الاجتماعية التي تتوجه للاهتمامات التي ترتبط بأعمارهم. وبذلك فإن المدخلات من مصادر مثل التلفزيون والوالدين أو الرفاق سوف يتم تفسيرها وفقاً لاهتمامات الطفل الراهنة مثل الارتباط والخوف والإثابة أو القبول. لكن أعمالاً أحدث لأبود ودوبل (Aboud and Doyle, 1996) لم تكشف عن أي ارتباط بين الاتجاهات الوالدية وإدراك الطفل للاتجاهات الوالدية واتجاهات الطفل نفسه نحو الجماعات الإثنية، عند الأطفال السود والصينيين والبيض وأطفال جزر الهند الشرقية عمر ٩ سنوات.

وقد تم التوصل لنتائج مشابهة من دراسة العلاقات بين الأصدقاء والزملاء غير الأصدقاء. (Aboud and Doyle, 1996)

ويرتبط الانتقال المفترض من مركزية الذات للتركيز على الجماعة ثم إلى التركيز على الفرد (انظر الشكل ١,٧) بالتحيز الإثنى. فعند مرحلة مركزية الذات، سوف لا يحب الطفل إلا أولئك الذين يحققون حاجاته. وعند مرحلة التركيز على الجماعة سوف لا يحب الطفل إلا أولئك الذين يشاركونه في عضوية الجماعة، وعند مرحلة الفرد، لم يعد ينظر للآخرين على أساس عضويتهم للجماعة فقط، ولكن كذلك على أساس السمات الفردية.

باختصار فإن نظرية أبود (Aboud, 1988) تفترض أنه عندما تسود العمليات الوجدانية على أداء الطفل سوف يركز الطفل على ذاته. وعندما تسود عمليات الإدراك، سوف يحدث اهتمام وتركيز على الجماعات، وعندما تسود العمليات المعرفية، سوف تنتقل البؤرة إلى الأفراد. ويقترح أن المستويات الأعلى من التحيز ستحدث خلال مرحلة الجماعة، مع توقع انخفاض المستوى عندما تسود العمليات المعرفية، مما يسمح للطفل بالتركيز على التنوع والاختلافات الفردية. وتحدث الفروق الفردية في التحيز نتيجة لعدم تعرض الطفل للمعلومات أو عدم انتباهه وتركيزه فيها، وهو ما كان يمكن أن يخفف مستويات التحيز على الرغم من أن الطفل قادر معرفيا على أن يكون تحيزا.

٧. الاتجاهات الإثنى للأطفال

في هذا القسم تناقش نتائج الدراسات المرتبطة باتجاهات الأطفال نحو الجماعات الإثنى (العرقية) الأخرى. وقد أجريت أغلب هذه البحوث بالولايات المتحدة أو كندا، كما أجرى معظمها قبل الثمانينيات. ولم تطبق حول هذا المجال

منذ ذلك الوقت إلا قلة قليلة من الدراسات. والاستثناء الواضح والبارز لهذا هو؛ عمل نسدال وجبريفيث ودركين وماس في (٢٠٠٥)

(Nesdale, Griffith, Durkin and Maas, 2005)

وقد طبقت على عينة صغيرة من الأطفال الأنجلو استراليين عند الأعمار (٥-١٢) عام. وقد وجدوا تفاعلاً بين التعاطف والتحيز الإثني، وذلك عندما كان الأعضاء خارج الجماعة (Out-Group) مرتبطين بشدة مع الأطفال وشعر الأطفال بالتعاطف معهم.

وقد استخدمت الدراسات التي أجريت حول الهوية الإثنية في الطفولة أدوات متنوعة، تضم الأدوات التالية:

- مقاييس الاختيار الإجباري (Forced – Choice Measures) تضم في الغالب ألعاباً مثل العرائس.

(Ashor and Allen, 1969) (Clark and Clark, 1947).

- مقاييس الأبعاد المتعددة، (Multiple Items Measures) مثل مقياس الاتجاه العنصري لما قبل المدرسة.

(Pre- School Racial Attitude Measure (RRAMI & PRAMII) (Williams, Best and Boswell, 1975(a) ; Williams , Best , Boswell et al., 1975 (b) and The Kats – Zalk Projective Prejudice Test, (Katz and Zalk, 1974).

- مقاييس التقدير المستمر مثل مقياس البعد الاجتماعي.

(Continuous Rating Scales Such as The Social Distance Scale) (Aboud, 1983, Aboud and Mitchell, 1977).

- مقاييس الصداقة (Friendship) (Whitley, Schofield and Snyder, 1984).

وسوف نشرح هذه المقاييس وتحدد معالمها وتناقش في هذا القسم في علاقتها مع النتائج الإمبريقية التي تم التوصل لها حول الاتجاهات الإثنية للأطفال، ومن المهم أن نلاحظ أن ارتباطات ضعيفة قد وجدت بين ما يلي:

- الاختبار الإسقاطي للتحيز.
- مقياس عدم التحمل (Intolerance).
- مقياس الدوجماتزم (Dogmatism).
- ومقياس المسافة الاجتماعية.

وجميعها يفترض أنها تقيس التحيز. (Katz et al., 1975) لكن ارتباطاً يبلغ ٠,٣ قد وجد بين اختبار (PRAM doll test) ومهمة العروس المعدلة (Modified doll task) الذي أعده (Branch and New Comb, 1980, 1986)، وهي نتيجة غير مستغربة نظراً للتشابه بين المهمتين. من هذا استنتجت أبود (Aboud, 1988) أن التحيز هو بناء أحادي (Unitary). لكن يمكن على الرغم من ذلك أن يقترح أن التحيز ليس بناءً أحاديًا، على ضوء تعرض المقاييس المختلفة وكشفها عن العوامل المختلفة الداخلة في التحيز. بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن افتراض أن ضعف الارتباطات هذا يلغى الشك على ثبات الاختبارات. كما تجب ملاحظة أن الارتباطات المتبادلة بين المقاييس تشير إلى صدق ضعيف للمقاييس ذاتها. مرة أخرى يلغى هذا الشك على افتراض أن التحيز بناء أحادي.

٧-٤-١ اتجاهات الأطفال البيض نحو الجماعات الأخرى

بينت البحوث أن الأطفال البيض الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٤ سنوات يعبرون عن اتجاهات سلبية نحو الأطفال السود.

(Asher and Allen, 1969; Clark and Clark, 1974; Kircher and Furby, 1971; Renninger and Williams, 1966; Vaughan, 1964)

وقد استخدم آشور وأنين، ١٩٦٩، (Asher and Allen , 1969) مقياساً من نوع الاختيار الإجبارى تم فيه عرض عروسين (Puppets) إحداهما سوداء والأخرى بيضاء، ووجهت لهما سلسلة من الأسئلة البسيطة مثل: "أى عروس تفضل اللعب معها؟" و"أى عروس تبدو سيئة المظهر؟ وغيرها. وعندما عرض عليهم مهام الاتجاه، مال الأطفال البيض لوصف الأطفال السود بسمات سلبية وبأنهم أقل من يفضلون كرفاق لعب. وكانت النتائج مشابهة للنتائج التى تم التوصل لها باستخدام الآسيويين والهنود الأصليين بوصفهم فئات إضافية من الأشخاص خارج الجماعة.

(Aboud, 1977, 1980, Clark and Havecar and Dembo, 1980; Corenblum and Wilsan , 1982; Morland and Hwang, 1981).

لكن مثل هذه الاختبارات التى تقوم على أساس الاختيار الإجبارى لا تمكن من التوصل إلى نتائج محددة وقاطعة، كما أنه لا يمكن تحديد ما إذا كان الأطفال يعبرون عن تفضيلاتهم للعروس نفسها، وما إذا كانت تفضيلاتهم يمكن تعميمها لأعضاء الجماعة العرقية التى تعبر عنها العروس وتمثلها. بالإضافة إلى هذا يتم الحصول على أثر كاذب للتقطيب، (Afalse Polarization Measure) مع هذه المقاييس، من حيث إن قبول الطفل لعروس واحدة يعنى أن الطفل يرفض الأخرى. ولا يساعد هذا على تقدير درجات التفضيل والرفض، كما أنه لا يسمح بالتعبير عن المشاعر المختلطة (Mixed) على سبيل المثال فى حالات الشعور المزدوج (ambivalence) أى القبول بوجود اختلاف وتنوع داخل الجماعة (Intra – group).

وقد توصلت الدراسات التي أجريت حول تقدم التحيز نمائياً لنتائج متعارضة ومتناقضة. فقد وجد أن التحيز يبدأ في الانخفاض من عمر ٧ أعوام.

(Aboud , 1980; Clark, et al., 1980).

لكن دراسات وبحوثاً أخرى قد وجدت أن التحيز لا ينخفض، وإنما يظل ثابتاً من عمر ٧ إلى عمر ١٢ عاماً (Davey, 1983) ولكن دراسات أخرى، قد لاحظت على النقيض اتجاهها يوضح أن الأطفال يصبحون أكثر تحيزاً عند عمر ٧ سنوات تقريباً، مع انخفاض التحيز في نحو عمر عشرة أعوام.

(George and Hooper, 1979, Vaughan, 1964).

لكن هناك قضايا منهجية مثل العدد والصغير من البنود المستخدم في المقاييس واحتمالات الخلط بين تفضيل لمن هم داخل الجماعة ورفض من هم بخارج الجماعة، وهو خلط قد يؤثر على النتائج التي يتم التوصل لها في بعض الدراسات.

وقد استخدمت أبود ممثل في عام ١٩٧٧ (Aboud and Mitchell, 1977) مهمة البعد الاجتماعي (Social Distance) مع العديد ممن هم خارج الجماعة. وطلب الأطفال عمر (٦-١٢) عاماً أن يضعوا علامة على صور الأطفال وفقاً لعضويتهم في جماعة إثنية. ثم عرض على الأطفال بعد ذلك مسطرة طولها ٦٠ سم، كما تم إعطاؤهم عصياً للتعبير عن أنفسهم. وتم وضع صورتين على الأقل على طرفي المسطرة وطلب منهم وضع الشكل المكون من عصيهم على اللوحة في علاقته مع الصور لتوضيح مدى البعد الذي يفضلونه من كل طفل. وقد فضل الأطفال الصغار جماعتهم أكبر تفضيل وكرهوا من هم خارج الجماعة، بينما اتخذ الأطفال الأكبر عمراً اتجاهات أقل تحيزاً وأقل تطرفاً، بحيث أحبوا جماعتهم أقل وكرهوا الجماعات الأخرى بدرجة أقل. وتم التوصل لنتائج مشابهة من دراسات وأعمال سابقة. (Aboud and Mitchel, 1977) وكانت المشكلات المنهجية لهذه

المهمة هي الإيحاء بالكراهية عند الطفل الذي لم توضع صورته قريبة من الشكل المكون من العصي، التي تلتصق، بينما يكون من الممكن حب كلتا الصورتين، وأن يتمنى أن يكون قريباً من كلا الطفلين، ولكن لأن لديه تفضلاً طفيفاً لأحدهما عن الآخر. نتيجة لذلك فإن هذه المهمة يمكن أن تؤدي إلى تقسيم أو تقطيب غير صحيح للاتجاهات. بالإضافة إلى ذلك فعند استخدام هذه الطريقة قد يقوم الطفل بتصنيف الشخص الموجود في الصورة على المستوى الفردي لا الجماعي. لكن هذه الطريقة لا تسمح بتقديم عدد من الأمثلة من كل جماعة لكي يتم تقويمها.

٧-٤-٢ اتجاهات الأطفال البيض نحو البيض

هناك دليل قوي على أن الأطفال البيض يكشفون عن تفضيل قوي لداخل الجماعة من عمر خمس سنوات، بصرف النظر عما إذا كانت الجماعة الإثنية البديلة آسيويين أو سوداً أو هايسبانك أو هنوداً أصليين محليين.

(Aboud, 1977), (Asher and Allen, 1969).

على الرغم من ذلك وجد ستيفان وروزنفيلد (Stephan and Rosenfield, 1979) أنه عند نحو عمر ٧ أعوام، أصبح الأطفال البيض أقل إيجابية بالنسبة لجماعاتهم (in-group) وبشكل عام بدأوا في التعبير عن أثر إيجابي نحو جميع الجماعات، ولكن تفضيلات هؤلاء الأطفال وجد أنها تكون خاضعة لأثر المجرب، ومع الأطفال الذين عقد لهم المقابلة ممتحن أسود أو هايسبانك وُجد أن تفضيلهم كان نفس هذه الجماعة العرقية.

(Corenblum and Wilson, 1982, Katz and Zaki, 1974)

ولكن كلارك وزملاءه (Clark et al., 1980) لم يجدوا أي آثار للمجرب. لذلك فالنتائج المتعلقة بآثار المجرب أو من يعقد المقابلات مع الأطفال نتائج متناقضة، ولذلك قد يكون من المفيد القيام ببحوث منهجية منظمة حول هذه الآثار.

٧-٤-٣ اتجاهات الأطفال السود نحو جماعتهم والجماعات الأخرى

قام كيتشر وفاربي في ١٩٧١ (Kitcher and Farby, 1971) بعرض ٣٦ دراسة حول اتجاهات الأطفال السود التي أجريت في أمريكا الشمالية وبريطانيا، حيث شكل الأطفال السود الأقلية وفي جنوب أفريقيا حيث كانوا هناك أغلبية.

بشكل عام وجد اتفاق قليل ولم توجد أية توجهات أو ميول تتعلق بما إذا كان الأطفال في جماعة أقلية أو جماعة أغلبية. على الرغم من ذلك لم يكشف الأطفال السود في ١٦ دراسة تفضيلاً لجماعتهم، وفي بعض الدراسات الأخرى فاق تقديرهم للجماعة الخارجية أي البيض تقديرهم لأعضاء جماعتهم. (Asherand and Allen, 1969)، ولكن الغالبية العظمى من هذه الدراسات قد استخدمت مقياس الاختيار الإجباري، (The Forced - Choice Test) مع استخدام مواد مثل العرائس، لذلك يلزم النظر لنتائج هذه الدراسات بحذر لأسباب منهجية. وبشكل عام فإن الأطفال السود الصغار (أقل من ٧ سنوات) سيكشفون أحيانا عن تفضيل للجماعة الخارجية (out-group) وهو تفضيل ينخفض بين سن ٧ و ١٠ سنوات. (Davey, 1983, Semaj, 1980) ولكن هذه الظاهرة تعتمد على نوع المجموعة الخارجية التي تعرض للمقارنة، مع زيادة احتمالات تفضيل من هم داخل الجماعة، إذا ما كانت الجماعة الخارجية أقلية أخرى لا جماعة الأغلبية (البيض). (Aboud and Doyle, 1996).

ويبدو أن الدرجة التي يصبح بها الأطفال بعد عمر السابعة يفضلون السود (Pro-black) تعتمد على اتجاههم الأصلي. فالأطفال السود الذين كانوا شديدي الميل للبيض قد يصبحون متعادلين ومحايدين، بينما قد يصبح الطفل الذي كان محايدا أكثر ميلا للسود. (Williams et al., 1975 (a)).

ويمكن التفكير، على أساس التفضيل الذي يكشف عنه أطفال الأقليات أحيانا لمن هم داخل الجماعة، حول إمكانية أن يكون لديهم تقدير للذات أكثر انخفاضا عن أطفال الأغلبية. ولكن روزنبرج وسيمونز في ١٩٧١ (Rosenberg and Simmons, 1971) قد وجدوا أن هذا بالضرورة صحيح.

ولكن سكوفيلد في ١٩٧٨ (Schofield, 1978) اقترح أن الأطفال السود لا يكونون في كثير من الأحيان مدركين للإثنية (العرقية) الخاصة بهم. وقد عرض على الأطفال في هذه الدراسة صوراً لأطفال يلعبون في فناء المدرسة، وطلب منهم التعرف على طفل يعبر عنهم أو يمثلهم وأي الأطفال سيكونون أصدقاءهم. وكان الأطفال السود أكثر ميلاً للتعرف على أنفسهم على أنهم أطفال بيض حتى نحو عمر ٧ سنوات، ولكنهم بعد ذلك بدأوا في التوحد مع عضو من جماعتهم. إلا أنه يمكن أن يكون الأطفال كانوا يختارون خصائصهم الشخصية على أساس عامل آخر غير العنصر (Race) على سبيل المثال قد يكون ذلك لنوع النشاط الذي كان الطفل الأبيض مشغولاً فيه، أو الناس حول طفل معين في الصورة أو لسبب آخر اعتباطي تماماً.

وقد استخدم الصعيد الأعظم من البحوث التي أجريت حول اتجاهات أطفال الأقليات مقاييس ذات بنود متعددة، (Multiple Item)، وهناك نوعان أساسيان من المقاييس متعددة البنود التي استخدمت في البحوث هما:

– مقياس الاتجاهات العنصرية لأطفال ما قبل المدرسة.

The pre-school Racial Attitude Measure (PRAM & PRAMII) (William et al., 1975 (a) , 1975 (b).

– الاختبار الإسقاطي لكاتزوك.

Katz-Zalk Projective Prejudice Test (KZPPT) (Katz and Zalk , 1974), (Zalk and Katz, 1976).

ويستخدم الاختباران صورا لجماعتين عنصريتين (Racial). يتكون مقياس (PRAM) من ٢٤ بنداً ترتبط بالعنصر و ١٢ عنصراً من عناصر الإكمال (Filler) ترتبط بالنوع. والبنود عبارة عن أسئلة مثل: (تعرض على الطفل صورتان إحداهما لطفلة سوداء والأخرى لطفلة بيضاء) ثم يوجه له السؤال: "أمامك طفلتان واحدة منهما طفلة قبيحة. والناس لا يحبون النظر إليها. أيهما الطفلة القبيحة؟" ويتم التوصل لشدة الاتجاه في اختبار (PRAM) بجمع عدد الاختيارات المؤيدة للبيض وتلك المؤيدة للسود من الاختيارات التي تمت. ولكن تجب ملاحظة أن استخدام مستوى محكى (Criterion Level) يعتبر الطفل الذى حصل على درجة بعده متعصباً مصطنعاً (artificial) بالإضافة إلى ذلك، فإن رفض جماعة واحدة يربكه قبول أخرى. ويمكن التغلب على هذا عن طريق السماح للطفل بكلتا الصورتين. وقد وجد أنه عندما يسمح للطفل باختيار كلتا الصورتين فإنهم فى الحقيقة سيميلون لعمل هذا. (Davey , 1983, Doyle, Beaudet and Aboud, 1988).

لكن هذا المقياس يسمح بإمكانية تقدير التعميم عبر السياقات باستخدام العديد من السياقات والصفات المختلفة باستخدام اختبار (PRAM) يمكن تقدير أو قياس الاتجاهات نحو مجموعتين اثنتين عن طريق مطالبة الأطفال بمنح أو إعطاء سمات وخصائص للجماعات العنصرية (Racial). وقد تم ذلك باستخدام الصناديق لكل جماعة إثنية. والدراسات الأحدث التى استخدمت هذه المقاييس ضمت دراسة باريت ولسون وليونز (١٩٩٩) (Barrett , Wilson and Lyons, 1999).

فى هذه الحالة مكنت دراسة اتجاهات الأطفال نحو الجماعات القومية الأطفال من إعطاء أو منح سمات لكلتا الجماعتين الإثنتين وذلك بتوفير صندوق من نوع ("box' box) وبنفس الطريقة طُلبت تكريتي (Takriti, 2002) من الأطفال أن يقيموا أو يقدروا جماعتين دينيتين كل على حدة، وبذلك يسمح للأطفال أن يقيموا كلتا المجموعتين بطريقة مشابهة إذا ما رغبوا فى ذلك. والطريقة البديلة هى إعطاء

نسختين لكل بطاقة خاصة بسمة الطفل، على الرغم من أن هذا قد يشجع الطفل على استخدام البطاقتين.

وقد يعكس غياب الاتفاق في النتائج المرتبطة باتجاهات الأطفال السود حقيقة كون الدراسات قد أجريت في دول مختلفة، حيث كان الأطفال السود ما زالوا في أقليات، إما عددياً أو فيما يتعلق بالمكانة أو القوة، لكن الاختلافات الثقافية التي يمكن أن تؤثر على النتائج قد تكون موجودة. بالإضافة إلى ذلك أشار برون (Brown, 1997) إلى أنه يبدو أن هناك تغيراً أو انتقالاً (Shift) في النتائج الإمبريقية عند نحو ١٩٧٠. فقبل ١٩٧٠ تم التوصل إلى صورة متناقضة حول الاتجاهات الخاصة بأطفال الأقليات. حيث كشف بعض الأطفال عن تحيز واضح نحو الخارجين عن الجماعة (Asher and Allen, 1969) (Aclear pro-out-group bias).

لكن بعد ١٩٧٠، ظهرت نتائج تبين أن أطفال الأقليات يكشفون عن تفضيل واضح لمن هم بداخل جماعتهم.

(Aboud, 1980 ; Braha and Rutter, 1980).

وقد ترتبط هذه التغيرات في الاتجاه مع التغيرات الاجتماعية السياسية التي كانت تقع في ذلك الوقت، مثل حركة الحقوق المدنية بالولايات المتحدة الأمريكية، وبهذا فإن هذا التغير يثير ويبرز حقيقة كون اتجاهات الأطفال لا تتطور في فراغ إنما تكون مرتبطة بالتغيرات في العالم الاجتماعي.

٧-٤-٤ الاتجاهات الخاصة بالأقليات الأخرى

يميل أطفال الهايسبانك (High Hispanic) بالولايات المتحدة لأن يتبنوا أو يسيروا على نفس الاتجاهات الموجودة لدى الأطفال السود، فتكون اتجاهاتهم

حيادية أو اتجاهات مؤيدة للبيض قبل بلوغ عمر ٧ سنوات ثم تصبح أكثر ميلا وتأييدا للهايسبانك بعد ذلك.

(Newman Liss and Sherman, 1983).

يلاحظ أن الدراسات التي ضمت أطفالاً آسيويين لم توثق توثيقاً جيداً.

(Aboud, 1977; Davey, 1983).

على الرغم من ذلك يلاحظ توجهها أو ميلا في حالة الأطفال الآسيويين هو أنهم يكونون أكثر تأييدا للبيض في السنوات المبكرة ثم يصبحون فيما بعد أكثر ميلا وتأييدا للآسيويين ورفضاً للسود.

٧-٤-٥ مستتبعات ونتائج العمل الإمبريقي المرتبطة بالإثنية

من المنطقي والمعقول أن تعتمد الاتجاهات الإثنية إلى درجة بعيدة على عضوية الجماعة الإثنية. وبشكل عام لا يكشف أطفال الأقليات عن تحيزات ضد من هم خارج الجماعة، بل إنهم في بعض الحالات وجد أنهم يتوحدون مع من هم خارج الجماعة (Out - group)، بينما يميل أطفال الأغلبية البيض للتوحد بشدة مع من هم بداخل جماعتهم (In - group) ويكشفون عن تحيز واضح ضد من هم خارج الجماعة. وقد كشف عن عدم الاتفاق أو التوازن هذا بين اتجاهات الأطفال البيض والسود على الدوام، ومع استخدام فنيات متنوعة ومختلفة.

(Brand, Ruiz and Padilla, 1974, Jahoda, Thoson and Bhatt, 1972).

كما دلل عليها بوضوح كبير في دراسة آشر وآلين (Asher and Allen , 1969) حيث كشف كل من الأطفال السود والبيض عمر ٣ إلى ٨ سنوات، عن تحيز واضح نحو البيض (Pro-White Bias)، وهو تحيز بلغ قمته عند الأعمار ٥، ٦ سنوات ثم بدأ ينخفض عند الأعمار ٧، ٨ سنوات.

لكن الصعيد الأعظم من الدراسات التي توصلت لهذه النتائج قد أجرى قبل منتصف السبعينيات، وأن اتجاهات أو توجهها مختلفا قد لوحظ في البحوث التي أجريت بعد ذلك أي بعد منتصف السبعينيات، وهو الاتجاه أو التوجه الذي وضح انخفاض الثنائية (التعارض) الذي لوحظ في الأطفال السود وظهور تفضيل لمن هم بداخل جماعتهم. على سبيل المثال عرض هرابا وجرانت، (Hraba and Grant, 1970) دراسة أجريت على الأطفال عمر ٤ إلى ٨ سنوات من السود والبيض. وعرض على الأطفال اختبار اللعبتين (عروسين) المعتادتين. ووجد أن كلاً من الأطفال السود والبيض قد قاموا باختيارات تؤيد من هم بداخل جماعتهم مع زيادة نسبة الأطفال الذين يفعلون ذلك مع زيادة العمر.

(See also: Aboud, 1988; Braha, and Rutter, 1980, Stephen and Rosenfield, 1979).

هذا التغير الظاهري في اتجاهات الأطفال يحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث للتحقق منه. لكن كان هناك كثير من التغيرات الاجتماعية السياسية منذ منتصف السبعينيات، على سبيل المثال، كما سبق أن ذكر قبل ذلك، حركة الحقوق المدنية للسود في الولايات المتحدة، وهذا التغير في اتجاهات الأطفال يشير إلى أنهم ربما يكونون قد تأثروا بالبيئة الاجتماعية والسياسية الأوسع.

وفى دراسة أجريت بعد ذلك لبينيت وديويري وويلز، (Bennett, Derrbury and Yeels, 1991) عرض على الأطفال البيض عمر ٨ إلى ١١ عاماً ممن يعيشون في منطقة أغلبها من البيض، ٢٤ صورة لأطفال يختلفون في النوع والعنصر وتعبير الوجه. وطلب من الأطفال القيام بتوزيع الصور بأية طريقة يرغبون، وسأل الأطفال عما إذا كانت هناك صوراً أحبواها أو كرهوها، وطلب منهم أن يفسروا اختياراتهم. وقد أهمل الأطفال العنصر ووزعوا بالدرجة الأولى على أساس تعبير الوجه، وفى تفسيرهم أو تبريرهم لاختياراتهم ذكر ٣٪ فقط العنصر. وتبين نظرية مكجورى الخاصة بالتمايز، (McGuire's , 1984) Distinctiveness Theory

إن تركيز الأطفال على الخصائص الشخصية (Personal) بدلا من الخصائص الجماعية (group) يرجع لكون الغالبية العظمى من أعضاء المجتمع الذى يعيش فيه الأطفال كانت من البيض، وكذلك لكون الخصائص الشخصية تكون أكثر بروزا واعتمادا على مدى تمايز جماعة الطفل داخل المجتمع. للتحقق من ذلك تمت إعادة الدراسة على أطفال بيض وأطفال أقلية إثنية يعيشون فى منطقة متعددة الثقافات. مرة أخرى لم تشر الغالبية العظمى من الأطفال للعنصر، على الرغم من وجود ميل لذكر العنصر للتبرير عند الأطفال عمر ٨ سنوات. من هذه الدراسات بين بينيت وآخرون (Binet et al., 1991) فإن النتائج السابقة حول الإثنية نتائج مصطنعة (artifact) للمنهجيات التى حرمت الأطفال من فرصة بحث العنصر وعلاقته بالتغيرات الفردية.

ويمكن افتراض أن الاتصال بين الإثنيات (العرقية) (Inter – ethnic contact)، على سبيل المثال فى المدارس مختلطة الإثنية (Mixed Ethnic Schools)، قد يؤثر ذلك على اتجاهات الأطفال نحو الجماعات الإثنية. وطبقا لفرص الاتصال (Contact Hypothesis) (Hewstone and Brown, 1986) فإن زيادة الاتصال مع أعضاء جماعات إثنية أخرى تؤدي إلى خفض التحيزات عن طريق التعرض لاتجاهات تنميطية معارضة، (Counter Stereotypical attitudes) وقد وجد الصعید الأعظم من الدراسات والبحوث مستويات للتحيز أقل فى المدارس متعددة الإثنية (العرقية)، (Davey, 1983 ; Friedman, 1980) على الرغم من أن النتائج تكون أقل من ذلك فى حالة الأطفال دون سن الثامنة.

(Brown and Johnson, 1971, Milner, 1973).

بشكل عام كانت الأدلة حول فرص الاتصال مختلطة (Mixed). وهناك بعض الأدلة على أن الأثر الإيجابى للاتصال مع الأفراد أعضاء جماعة ما لا يعمم للجماعة ككل، مع وجود اتجاه سلبي عند نفس الأطفال فى نفس الوقت نحو جماعة

خارجية (an out – group) بينما يتخذون صديقاً من نفس هذه الجماعة ويضعونه في مكانة إيجابية.

(Aronson, Biley Stephin, Sikes and Snapp, 1978, Davey, 1983).

لكن هذا قد يرجع لزيادة التركيز على التفاعل بين الأفراد بدلاً من التفاعل بين الجماعات أو لكونه يعتمد على الجوانب الفردية (Individualistic) للصديق مثل الوفاء أو الإخلاص (Loyalty) أو الفكاهة. لذلك قد يكون من الصعب اختبار فرض الاتصال إمبيريقياً، وذلك لأنه يجب أن يركز على بعد الجماعة، كما هي الحال في ألعاب الفرق الرياضية. مثل هذه المواقف قد تشجع مشاعر المنافسة مما يؤدي إلى زيادة التحيز.

وقد وجد هالينان وتيكسيرا في ١٩٨٧، (Hallinan and Teixeira, 1987) أنه كلما زاد عدد أعضاء جماعة أقلية سوداء في الفصل الدراسي، زاد احتمال أن يتم اختيار طفل أسود كأفضل صديق من جانب أعضاء جماعة أغلبهم من البيض، ولكن هذا لا يصدق في الحالة العكسية (بمعنى أن نسبة الأطفال البيض لم تؤثر على اختيار وتسمية طفل أسود كأفضل صديق).

وقد اقترحت بعض التعديلات لفرض الاتصال، "Contact Hypothesis" أهمها:

- نموذج إلغاء التصنيف إلى فئات، Decategorization Model.

- إعادة تعريف وتحديد الحدود والتقسيم إلى أفراد.

(Indivualization) (Brown, 2000).

وقد اقترح برويور وميلر في ١٩٨٤ (Brewer and Miller, 1984) نموذج إلغاء التصنيف الذي يسعى إلى فك المجموعات وإعادة التصنيف إلى فئات وذلك بالتعرف على مجموعات جديدة تمر عبر المجموعات القديمة أو عن طريق التأكيد على "مستوى بين الأفراد للهوية: Interpersonal Level of Identity"

وبذلك يخفض أثر عضوية الجماعة. وقد أيدت الأدلة العلمية هذه الطريقة في تخفيض أثر التحيز داخل الجماعة (In-group bias) عند الأطفال في دراسات: (Bettencourt, Charlton and Kernahaw, 1990 , Bettencourt , Brewer,- Croak and Miller, 1992). لكن البحوث حول نموذج إعادة التصنيف قد ركزت على الجماعات بالمعامل وليس من الواضح مدى فاعلية هذه الطريقة في خفض التحيزات في الجماعات بمواقف الحياة الحقيقية، الذين قد لا يجدون من السهل التخلي عن عضويتهم بالجماعة.

ومن الممكن نظرياً أن يعاد تحديد الحدود (Boundaries) المحيطة لتضم كل من هو داخل - الجماعة وخارج الجماعة (in - group and out - group) مما يجعل الفئة الجديدة بارزة ومتميزة.

(Gardener, Dovidio, Anastasio et al., 1993).

وبالتأكيد سيكون لهذا أثر في خفض إدراك الفروق بين الجماعات ومن ثم خفض التحيزات بين الجماعات. على سبيل المثال، يمكن إعادة تعريف الفئات الفرعية للباكستانيين والهنود كآسيويين، مما يجعل المجموعتين تتقاسما نفس الهوية بداخل الجماعة. وقد تحقق من كون هذه الإستراتيجية تزيد من الاتصال بين الجماعات منخفضة التحيز.

(Davidio, Gartner and Validzic, 1998).

مرة أخرى فإن الصعيد الأعظم من الأعمال في هذا المجال لم تستخدم وتستفد من الجماعات في العالم الحقيقي، وكما أشار برون (Brown, 2000). قد يرجع الأمر لكون الأفراد قد يعودون أو يرتدون للتصنيف إلى فئات عند المستوى العمرى للجماعات الأكبر. وقد يكون هذا صحيحاً بشكل خاص في حالة جماعات الأقليات، الذين قد يرون في إستراتيجية إعادة التصنيف إلى فئات محاولة لتمثل جماعتهم إلى ثقافة سائدة.

وقد وجد هيوستون وبرون في ١٩٨٦ (Hustone and Brown , 1986) تأييداً لمدخل ثالث يهدف إلى التعرف على الأعضاء خارج الجماعة (Out – group) "باعتبارهم أفراداً"، (Individuals) لا مجرد أعضاء خارج الجماعة، ومن ثم جعل الاتصال إيجابياً بقدر الممكن، والتأكيد على أن العضو المحدد هو نموذج (typical) معتاد للأعضاء الآخرين خارج الجماعة. وقد كان لمثل هذه الإستراتيجية نتائج ومستتبعات إيجابية للاتصال وخفض التحيز في الجماعات بالعالم الحقيقي.

(Brown , Vivian and Hewstone, 1999, Brown, Maras , Maser et al., 2000, Gonzalez and Brown, 1999).

باختصار اقترح بيتيجروا (١٩٩٨) (Pettigrew, 1998) أن الجمع بين جميع الإستراتيجيات الثلاث للاتصال سيكون فاعلاً في خفض التحيز بين الجماعات. واقترح ضرورة أن يعاد تصنيف تفاعلات المجموعة الأولى إلى فئات بحيث يستثار المستوى الشخصي (Personal) للتحليل، واقترح كذلك أن تكون الإستراتيجية التي شجعها (Adroated) هيوستون وبرون وتمسكاً بها (Hewstone and Brown , 1986) الخطوة التالية في خفض التحيز، حيث يسمح لهويات الجماعات الفرعية أن تصبح واضحة وظاهرة وبارزة. وأخيراً يجب أن يسمح للجماعات بإعادة تصنيف الفئات إلى جماعات فرعية لها معنى.

مهمة للدراسة

قم بإعادة زيارة العمل حول الاتجاهات الإثنية (العرقية)
وصفاً كلاً من الدراسات على أساس المنهجية المستخدمة.
ومزايا وعيوب كل من هذه الطرق.

٥-٧ الهوية الدينية

يمكن النظر للهوية الدينية على أنها هوية اجتماعية، وبهذا يمكن أن تختلف كثيراً وفقاً لسياق الموقف. وقد افترض أن الأطفال يكونون على استعداد لاتباع دين والديهم، وقد تراوحت التقديرات بين ٤٠٪ و ٩٠٪ من الأطفال يفعلون هذا.

(Argyle and Beit – Hallahm , 1975; Beit – Hallahm and Angyle, 1997)

وتكون النسب الصغيرة أكثر حدوثاً في "العقائد الحرة: Liberal Faiths" حيث لا تكون الممارسات الدينية إجبارية. لذلك تجب معاملة مثل هذه النتائج بحذر نظراً لأن معنى أن أكون متديناً يختلف بين الجماعات الدينية، كما أن تصنيف الفرد لذاته ببساطة على أنه عضو بجماعة دينية لا يعنى التمسك بمعتقدات دينية قوية. ولكن دراسة هوج وبيتريلو في ١٩٧٨ (Hoge and Petrillo, 1978) حول أثر الرفاق ونوع وجودة برامج الكنيسة والعوامل الأسرية المتعلقة بالذهاب إلى الكنيسة، وجدت أن العوامل الأسرية لها أكبر أثر (معامل ارتباط يبلغ ٠,٦ بين الذهاب إلى الكنيسة في المراهقة وذهاب والديهم).

وكما هي الحال في المجالات الأخرى للفهم الاجتماعي للأطفال، اعتمد الصعيد الأعظم من الدراسات والأعمال التي أجريت حول نمو وتطور الهوية الدينية إلى حد كبير على الإطار المرجعي لبياجيه الخاص بالنمو المعرفي للأطفال. فقد درس هارمز في ١٩٤٤ (Harms, 1944) وهو من أوائل الباحثين الذين تصدوا لدراسة التفكير الديني في الطفولة الرسوم التلقائية للأطفال المسيحيين من عمر ٣ سنوات وحتى المراهقة. وطلب من الأطفال كذلك أن يعلقوا على رسومهم. وقد تم التوصل إلى ثلاث مراحل: المرحلة (١): وقد اتصفت بدرجة كبيرة من الاتساق أو الاتفاق (Uniformity) مع قيام الأطفال بتصور "الله" باعتباره ملكاً أو والدًا، يعيش

فى منزل فى السماء أو يستريح فوق السحاب. فى هذه المرحلة نظر إلى "الله" على أنه "خيال: Fantasy" بنفس الطريقة التى نرى بها التين أو العماقة ولذلك سميت هذه المرحلة "مرحلة القصص الخرافية (Fairy Tales)". المرحلة (٢): "المرحلة الحقيقية: The Relistic stage"، وقد وجدت عند الأطفال عمر (٦-١١) عاماً مع تصوير "الله" فى شكل إنسان. المرحلة (٣): "مرحلة الفردية: The Individualistic Stage" وتظهر من المراهقة وكشفت عن تصورات واسعة "له" تمتد من المتعارف عليها (The Conventional) إلى الإبداعية والروحانية. (Creative and My Stical). ولم تتم أية محاولة للربط بين نتائج هذه الدراسة ومراحل النمو والتطور المعرفى عند بياجية. فإنه يمكن لنا أن نرى المرحلة (٢) ترتبط بمرحلة العمليات العيانية للنمو التى يفهم فيها "الله" ويرى فى شكل عيانى. وقد تمت إعادة هذه الدراسة بواسطة تام، ١٩٩٦ (Tamm, 1996) وطبقت على عينة من عمر (٩-١٩) عاماً من السويديين. وقد وجد أن درجة التمثيل الأنثروبومورفيك (Anthropomorphic) "له" تتخفض كذلك مع زيادة العمر. ومن الأشياء المهمة والمثيرة ما وجدته جونسون فى عام ١٩٦١ (Johnson, 1961) من أن الأطفال البريطانيين كانوا شديدي التردد بل رافضون لرسم "الله".

وقد أقام جولدمان فى ١٩٦٤ (Goldman, 1964) نموذجاً بياجيا، (Piagetian Paradigm) فى دراسة التفكير الدينى عند الأطفال، وذلك بقيامه ببناء "اختبار التفكير الدينى بالصورة والقصة، Picture and Story Religious Thinking Test" وتكون الاختبار من ثلاثة صور لطفل يدخل الكنيسة، وطفل ينحنى فى الصلاة وطفل يقرأ من "الإنجيل". بالإضافة إلى ذلك استخدمت ثلاث نصوص من "البابيل": سيدنا موسى والعشة المحترقة، عبور البحر الأحمر و"الإغراءات أو المثيرات" (Temptations) بالسيد المسيح. وقد كشفت النتائج أن العينة الأصلية المكونة من ٢٠٠ طفل عمر

(٦-١٨) عامًا قد كشفت عن مراحل ترتبط بالعمر في الفهم الديني. في المرحلة الأولى تتصف فهم الأطفال الأصغر بالتغيرات الحرفية مثل كون العشة المحترقة قد وضعت في المياه ثم أشعلت مرة أخرى. وكانت المرحلة التالية في الفهم هي المرحلة العيانية، حيث قدم الأطفال تفسيرات منطقية ولكنها محدودة كما لو كانت العشة قد أضيئت بواسطة بطارية كهربائية. أما الأطفال الأكبر فقد بلغوا مرحلة التفكير الشكلي، ولذلك كانوا قادرين على تقديم التفسيرات الرمزية مثل "الله يظهر في العشة. بهذه الطريقة أصبح واضحًا أن فهم الأطفال قد أصبح أقل انغماسًا أو غموضًا (Less embedded) وأكثر تجردًا مع زيادة العمر.

وقد انتقد كل من ماثيوز، ١٩٦٦ وجودوين، ١٩٦٨ (Matthews, 1966; and Godin, 1968) أبحاث جولدمان بالقول بأن الاقتباسات الإنجيلية التي استخدمها كانت مجردة بدرجة كبيرة، وأنه نتيجة لصياغة وإعادة صياغة هذه الاقتباسات وإبراز الأشياء الخارقة وما وراء الطبيعة (Super natural) أصبح من الصعوبة بمكان أن يقدم الأطفال إجابات منطقية. بالإضافة إلى ذلك كانت الأسئلة التي استخدمت إيحائية. على سبيل المثال قول: "لو افترضنا أن موسى (عليه السلام) قد تغلب على خوفه ونظر إلى الله، ماذا تعتقد أنه كان سيرى؟ مثل هذا السؤال قد يؤدي إلى جعل الطفل يعتقد أن موسى (عليه السلام) كان سيرى شيئًا، مما يجعل تقديم الإجابة التي تكشف عن التفكير عند مستوى العمليات الشكلية، كون موسى (عليه السلام) لم يكن ليرى أي شيء، أكثر صعوبة في التعبير.

وقد اقترح جولدمان في ١٩٦٤ (Goldman, 1964) أن تطور التفكير عند مرحلة العمليات الشكلية سيؤدي إلى جعل المراهق يقدر أو يقوم فهمه "اللاهوتي: Theological" تقديرًا وتقويمًا نقديًا، وهو ما سيؤدي إلى انخفاض الاتجاه الإيجابي نحو التربية الدينية، في هذه الحالة المسيحية. وقد وجد فورليني

وبنسون في ١٩٨٦، (Forlitti and Benson, 1986) في عينة من (٨١٦٥) مراهقاً أن نحو ٥٠٪ منهم قد ذكروا أن دينهم شديد الأهمية بالنسبة لهم. لكن هناك أدلة توحي بأن الاتجاه نحو الدين يصبح أقل إيجابية خلال مرحلة المراهقة (Potvin and Lee, 1982 ; Turner, Turner and Reid, 1980). وقد درس فرانس في ١٩٨٧، (Francis, 1987) اتجاهات (٨٠٠) طفل تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٥ عاماً نحو مختلف المواد الدراسية باستخدام أزواج من السمات ثنائية القطب لتقييم المواد. عند عمر (٨) سنوات تم تقويم أو تقييم التربية الدينية إيجابياً. ولكن بعد عمر (١٠) سنوات احتلت التربية الدينية على الدوام أدنى مستوى من التفضيلات النسبية للأطفال للمواد الدراسية، مع عدم وجود نموذج مشابه في الاتجاهات نحو المواد الدراسية. ولم يكن من الواضح من هذا الدليل، ما إذا كان هذا الانخفاض مرتبطاً بتطور التفكير عند مستوى العمليات الشكلية في حد ذاته. وقد اختبر كيب وفرنسيس وجيسون في عام ١٩٩٦. (Key, Francis and Gibson, 1996) هذا الموضوع مع عينة من (٦٠٩٨) مشاركاً ممن تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٥ عاماً، وقد أكمل المشاركون اختبارات مقننة للذكاء واختبار الأداء المعرفي ومقياس فرانسيس للاتجاه نحو المسيحية، وهو مقياس من نوع ليكرت (Likert) يتكون من (٢٤) بنداً تقدر وتقوم الاتجاهات التقديرية (التقويمية)، (Evaluative) والوجدانية (Affective) نحو الله، والسيد المسيح والإنجيل والصلاة والكنيسة والتعبير عن المسيحية في المدارس، ولم يتم التوصل لأي دليل على أن ظهور التفكير عند مستوى العمليات الشكلية قد أثر على الاتجاهات نحو المسيحية.

وقد افترض إلكند، (Elkind, 1961, 62, 63, 64, 70 and 1971) أنه بينما لا يضمن النمو والتطور المعرفين النمو والتطور الدينيين، فإنه له أثر بالغ على نوع ومستوى التفكير الديني الذي يستطيع الأطفال القيام به. وقد قام إلكند

(Elkind, 1961, 62, 63, 64) بعقد مقابلات مع أطفال يهود وكاثوليك وبروتستانت ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٤ عامًا حول دينهم باستخدام أسلوب المقابلة شبه المقننة. وقد ركزت المقابلة أساسا على الإدخال إلى فئة (Class Inclusion) مثل "هل تستطيع" هل يمكن أن تكون الكلاب والقطط يهودا؟ أو "هل يمكن أن تكون أنت يهوديًا وأمريكانيًا؟"، وقد تم التوصل لثلاث مراحل للنمو، انظر المراحل في الجدول رقم (٧-٢) التالي:

الجدول (٧ - ٢)

مراحل النمو والتطور الدينيين كما قدمها إلكند، ١٩٦١

(Stages of Religious Development as Proposed by Elkind, 1961)

المرحلة	العمر	الوصف
١	٥-٧ سنوات	لدى الأطفال مفهوم عام كوني (Global) غير متمايز للهوية الدينية. ويعرفون أن الكلمات تشير إلى الناس وتكون مرتبطة بالله، ولكنهم كانوا غير قادرين على اختيار ما إذا كانت المفردات ترتبط بالإثنية، العنصر أو الدين. ولم يكن الأطفال بهذه المرحلة مدركين لما يكون جماعة دينية وكانت لديهم مشكلات في فهم الإدخال إلى فئة (Class inclusion) نتيجة لذلك فإن الأطفال في هذه المرحلة يتكون لديهم انطباع غامض بشأن تسمية دين أسرتهم.

تابع الجدول (٧ - ٢)

مراحل النمو والتطور الدينيين كما قدمها إلكند، ١٩٦١

(Stages of Religious Development as Proposed by Elkind, 1961)

المرحلة	العمر	الوصف
٢	٧-٩	يكون لدى الأطفال بهذه المرحلة فهم واضح تكون المفردات والمصطلحات الدينية ترتبط بالناس، كما تكون لديهم معرفة واضحة بالمؤشرات الملموسة التي يمكن أن تساعد على تمييز الجماعات. وقد فهم الأطفال الأسماء أو العلاقات الخاصة بالجماعات ويمكنهم استخدامها تلقائياً (من تلقاء أنفسهم) كما يكونون قادرين على فهم عضوية عدة جماعات كما هي الحال عندما يكون شخصاً يهودياً وأمريكياً. وقد ساد هذه المرحلة تصور عياني ملموس للدين بأنه يعتمد على السلوك. على سبيل المثال: أنت كاثوليكي لأنك تذهب إلى الكنيسة.
٣	١٠-١٢ عاماً	الأطفال بهذه المرحلة يتحدثون عن الدليل على عضوية الجماعة الدينية في شكل المعتقدات والأفعال، بهذه الطريقة أصبح فهمهم أكثر تجرداً. وفهم الأطفال بهذه المرحلة أن تسمية الدين أو الانتماء لدين كانت تتصف بالمعتقدات المشتركة، كما فهموا تعدد عضوية الجماعات. وعند هذه المرحلة يبدأ مفهوم مجرد للدين يضم المعتقدات والإيمان والعقيدة والاقتناع في الظهور.

فى دراسة إلكند (Elkind, 1970) عُبر عن العلاقة بين الدين والنمو والتطور المعرفى بوضوح كامل بالقول بأن الدين يبسر ويسهل أربع حاجات معرفية هى: الحاجة للثبات أو الدوام، (Conservation) التى يحققها الدين من حيث إن المعتقد الدينى يقدم تفسيراً لما بعد الحياة وللموت. والحاجة للتعبير (Representation) التى يبسر بها الدين من حيث إن قبول وجود "الله" قد تحقق، لذلك فالأطفال سوف يبحثون لتعبير "عنه"، الذى يعتبر نتيجة جانبية لبحث الأطفال عن التصوير أو التعبير بشكل عام. ويقدم الدين هذا التصوير نتيجة لتدريس النصوص المنزلة. أما الحاجة للعلاقات فتتحقق عن طريق محاولة الأطفال أن يربطوا أنفسهم مع الله بنفس الطريقة التى يحاولون بها فهم العلاقات فى الدوائر الأخرى غير الدينية مثل: $أ + ب = ج$ ، ويقترح أن تتحقق هذه الحاجة عن طريق العبادة والصلاة. وأخيراً فإن الحاجة للفهم عند المراهقين يتم تحقيقها عن طريق علم اللاهوت (Theology). بهذه الطريقة يمكن أن نرى أن إلكند قد افترض وجود تقارب وثيق بين قدرات الحاجات المعرفية الأربع والعناصر الكبرى للدين المؤسسى (Institutionalized)، الذى يتطور فى توازن مع النمو والتطور المعرفيين. واقترح إلكند فى عام ١٩٧٠ (Elkind, 1970) أن فهم الطفل لدوام الشيء يتفاعل مع اكتشافه بأنه هو والآخرين سوف يموتون حتماً. هذا الصراع بين الرغبة فى الدوام وحتمية الموت تؤثر تأثيراً هائلاً عند المراهقة، ويتم التوصل لحل لهذا الصراع بواسطة الدين عن طريق تدريس "مفهوم الله". وقد بين إلكند أن التشبيهات والاستعارات والتجريدات الموجودة بشكل عام فى الدين يكون من الصعب على الأطفال الصغار فهمها، وأنهم يتفاعلون مع الخبرة والقدرات المعرفية. لذلك فهناك تفسير ممكن للفهم الدينى هو أنه يتطور مع العمر وفى مراحل.

وقد درس لونج وإلكند وسبايكس (Long, Elkind and Spikes, 1967) تطور مفهوم الصلاة. وتم إجراء مقابلات مع عينة من (١٦٠) طفلاً تتراوح

أعمارهم بين ٥ و ١٢ عامًا. وتكونت المقابلة من ستة أسئلة مفتوحة النهايات مثل: "ما هي الصلاة؟"، وأربع جمل غير كاملة مثل: في المعتاد أصلى عندما.....". وقد اقترحت ثلاث مراحل هي:

المرحلة (١): كان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٧ سنوات غير قادرين في الغالب على فهم الأسئلة، وأعطوا استجابات عامة وغير متميزة. وقد افترض أن هذا يعكس الغياب الكامل لفهم الصلاة، إلا أنه يمكن اقتراح أن الأطفال بهذه المرحلة ببساطة لم يفهموا الأسئلة وأن استخدام منهجية مختلفة يمكن أن يحسن "مرحلة فهمهم". في المرحلة (٢): كان الأطفال عند الأعمار من (٧-٩) سنوات ويتصفون بفهم واضح متميز وعياني ملموس للصلاة، ويكون الهدف من الصلاة من وجهة نظرهم كان محدودا، على سبيل المثال المطالبة بلعبة جديدة. أما المرحلة الثالثة والأخيرة من عمر ٩ سنوات وما بعدها فقد اتصفت ببدايات تصور مجرد للصلاة. وقد افترض أن كلاً من هذه المراحل توازي مرحلة من مراحل النمو والتطور المعرفيين: المرحلة ١ تعتبر مميزة للأطفال بمرحلة ما قبل العمليات، والمرحلة ٢ تقابل مرحلة العمليات العيانية، والمرحلة ٣ مرحلة التفكير عند مستوى العمليات الشكلية.

وقد وضع فولر (Fowler, 1981)، ١٩٨١، نظرية لنمو وتطور المفاهيم الدينية من ست مراحل، تصف كيف يتطور فهم الفرد للعقيدة من كونه يبني على مفاهيم معرفة تعريفات ضيقة إلى مفاهيم شديدة التعقيد ومتعددة الأوجه. وقد ربط فولر هذا مع أعمال إركسون (١٩٦٨) وبياجيه (١٩٦٩) وتعتبر أعمال إركسون أن تطور الفهم الديني هو نتيجة هامشية لنضج الكائن المحدد مسبقا وغير المتغير، وهو النضج الذي يقدم الخلفية ويعد لاكتساب المعرفة والفهم الاجتماعيين.

من الضروري ملاحظة أن فولر قد استخدم مصطلح "الدين، Religion" للإشارة إلى فلسفة حياة لها ارتباطات واضحة وصريحة مع الجماعة الدينية وليست مطلبا ضروريا في تطور الإيمان (Faith).

وتعرض مراحل فولر (١٩٨١) في الجدول (٧ - ٣).

الجدول (٧ - ٣)

مراحل فولر (١٩٨١) لنمو وتطور المفاهيم الدينية في الطفولة

المرحلة	الوصف
الإيمان الحدسي الإسقاطي (Intuitive Projective Faith)	تعتمد المعتقدات في هذه المرحلة على نظرة إلى "الله" تتصف بالقدرة الخارقة على عمل كل شيء والسحر، مع رؤية الظواهر الطبيعية مثل البرق وشروق الشمس كعقاب أو إثابة من الله.
الإيمان الروحاني - الحرفي (Mythic - Literal Faith)	هذه المرحلة عامة في الطفولة ويسود الإيمان القبول الحرفي بمذاهب الدين وتمسك دقيق بالرموز العيانية الملموسة المستخدمة في الدين مثل الصليب. يلتزم بالقواعد وينظر لها على أنها تؤدي إلى إثباتات من الله. ويمكن ربط هذا مع الدراسات والبحوث والنظريات الخاصة بالنمو والتطور الخلقى (Kolberg, Levine and Hewer, 1983) التي بينت أن الأطفال يستخدمون القواعد على أنها ثابتة غير قابلة للنقاش وغير متغيرة، وإطاعتها للحصول على إثباتات وتجنب العقاب.

تابع الجدول (٧ - ٣)
مراحل فولر (١٩٨١) لنمو وتطور المفاهيم الدينية في الطفولة

المرحلة	الوصف
الإيمان الروحاني - الحرفي (Mythic - Literal Faith)	هذه المرحلة عامة في الطفولة ويسود الإيمان القبول الحرفي بمذاهب الدين وتمسك دقيق بالرموز العيانية الملموسة المستخدمة في الدين مثل الصليب. يلتزم بالقواعد وينظر لها على أنها تؤدي إلى إثبات من الله. ويمكن ربط هذا مع الدراسات والبحوث والنظريات الخاصة بالنمو والتطور الخلقيين (Kolberg, Levine and Hewer, 1983) التي بينت أن الأطفال يستخدمون القواعد على أنها ثابتة غير قابلة للنقاش وغير متغيرة، وإطاعتها للحصول على إثباتات وتجنب العقاب.
الإيمان البنائي - التقليدي Synthetic - conventional Faith	يقدم الإيمان بناءً اجتماعياً يمكن بواسطته التعامل مع تعقيدات الحياة. مرة أخرى تفسر القواعد الدينية بجمود، ويتوقع أن يلتزم أعضاء الجماعة الدينية بجميع هذه القواعد.
الإيمان التفردى - التأمل Individuating - Reflective Faith	هذه المرحلة مرحلة عامة خلال المراهقة المتأخرة حيث يقع صراع بين الولاء للمجتمع الديني والاحتياج للتفرد والفردية. ويتطلب إنهاء هذه المرحلة قيام المراهقين بجعل دينه مشخفاً (Personalized) ومعرفة مسؤولياتهم الشخصية نحو عقيدتهم.

تابع الجدول (٧ - ٣)

مراحل فولر (١٩٨١) لنمو وتطور المفاهيم الدينية في الطفولة

المرحلة	الوصف
الإيمان المتناقض - التأمل Paradoxical - Reflective Faith	يعرف الأفراد ويقدرّون تكامل وصدق الأديان الأخرى.
تصميم الإيمان وجعله كونيا، Universaling Faith	لا يحقق هذه المرحلة ويبلغها إلا عدد قليل من الناس. والأشخاص في هذه المرحلة يكونون قادرين على العيش في تناغم وانسجام مع جميع الناس.

وقد انتقد بريمان ودافيس وسيمونز في ١٩٨١ (Berryman , Davis and Simmons, 1981) فولر لقيامه بالربط بين المدخلين اللذين قدمهما بياجيه وإركسون، وذلك لأنه من المستحيل وجودهما معا (Not Truly Compatible) وذلك لكون إركسون قد قدم تفسيراً خطياً (Linear) للنمو والتطور بينما مدخل بياجيه مدخل هرمي (Hierachial) بطبيعته. بالإضافة إلى ذلك فقد تم التوصل لمراحل فولر اعتماداً على عينات صغيرة الحجم، حيث كانت أغلب عينات البالغين من الكليات الجامعية والطلاب.

(Jardine and Viljoen, 1992).

ومن بين الانتقادات المهمة والكبيرة التي وجهت للعمل في هذا المجال، هو النقد الذي وجهه للعينات المحدودة من الأطفال التي استخدمت فيها، وتركيز

البحوث على الأطفال اليهود والمسيحيين من مختلف الأوساط. بهذه الطريقة يمكن ملاحظة أن الأطفال من الجماعات الدينية الأخرى، على سبيل المثال، المسلمون وأطفال الهند قد تم تجاهلهم إلى حد بعيد في البحوث. وقد اقترح أن يرجع هذا لكون الباحثين مؤمنين ملتزمين، مما أدى إلى إهمال الديانات الأخرى في دراساتهم.

(Tumham and Scaey, 1991).

كما يمكن كذلك افتراض أنه في الوقت الذين أجرى فيه كثير من الدراسات والأبحاث الإمبريقية في هذا المجال، لم تكن جماعات الأقليات يسهل الوصول لها. والاستثناء الوحيد على ذلك هو الدراسات المهمة التي قامت بها تكریتی وآخرون، ٢٠٠٦ (Takriti, et al., 2006).

وقد تم عقد مقابلات مع أطفال مسلمين من آسيا ومسلمين عرب ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١١ عامًا، ودارت المقابلات حول معتقداتهم الدينية وتقديرهم للجماعات العرقية الخاصة بهم وبالأخرين. وقد تعرف جميع الأطفال على أنفسهم تعرفًا صحيحًا أي على أنهم أعضاء للجماعة الدينية، وعبروا عن اتجاهات إيجابية نحو جماعتهم الدينية. لكن هذه المقابلات كانت بدائية (Crued) من حيث إن الأطفال كانوا يدركون بؤرة أو محور المقابلة، وقد يكون هذا أحد أسباب بروز الدين بالنسبة للأطفال (دراسة الحالة (١)).

دراسة الحالة (١): المبررات التي قدمها الأطفال

لعضوية الجماعة الدينية والإيمان بالله

أنا مسيحي لأني أحب الإنجيل نوعًا ما، وذلك لأنه لا يبدو أن به قصصًا يصعب تصديقها. لقد ولدت لوالد ووالدة مسيحيين وأغلب أسرتي وأصدقائي مسيحيون. أنا أعرف أن جميعهم يذهبون إلى

الكنيسة ولديهم مدرسة أحد بعد ذلك. وقد قررت أنى أرغب فى الذهاب إلى مدرسة الأحد، لأنه يبدو أن بها أشياء مبهجة (Fun). وأنا أحب الحفلات والأشياء المشابهة.

أعتقد أنه شيء مبهج أن تكون عند الناس حفلات الكريسماس ولكنهم حقاً لا يدركون ما وراءها. "الله" عظيم وأنا أوّمن به، وجميع هذه الأسباب هي السبب فى كونى مسيحياً (ذكرنا مسيحياً عمره ١١ عاماً).

ويمكننى أن أخبرك أن بعض الآلهة يمكنهما عمل أشياء أكثر من البعض الآخر. لدى العديد من الآلهة. والمفضل لدىّ هو هذا الفيل الصغير، والفيل الذى أحبه أكثر من أى شيء آخر. لديه (٦) أيادٍ رأس فيل ورجلان. وفى إحدى المرات كانت عندهم حرب على هذه الآلهة (Paddle Goods) وأنا أوّمن بهذا. (أنثى هندو وعمرها ٦ سنوات).

Source: Examples from Takriti et al., 2006

وفى دراسة لتكريتى (Takriti, 2002) طلب من الأطفال المسيحيين والمسلمين والهنود الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١١ عاماً أن يقدروا (Rate) هويتهم الدينية والهويات الاجتماعية الأخرى مثل العمر والعنصر (Race) والنوع فى سياق غير محدد (Noncued)، وقد وجدت تكريتى أن الدين أصبح أكثر أهمية مع زيادة العمر فى هذا السياق النسبى. وبشكل عام قدر الأطفال المسلمون الهوية الدينية أكثر من المجموعات الأخرى، مع قيام الغالبية العظمى من الأطفال المسلمين بتقدير الهوية الدينية على أنها أكثر الهويات الاجتماعية أهمية.

باختصار، فإن الصعيد الأعظم من الباحثين الذين قاموا بدراسة الدين فى مرحلة الطفولة قد ساروا وراء عمل جولدمان (١٩٦٤) وإلكند (١٩٧٠) (Goldman, 1964, and Elkind, 1970)، وعرفوها على أنها تتصف بمستويات مختلفة من التفكير المنطقى. (Francis, 1979)، ويفترض صدق مراحل بياجيه، كما تعامل المراحل على أنها معيارية (Normative). (McGray, 1983).

لذلك فالنتائج التى تم التوصل لها فى الصعيد الأعظم من الدراسات قد حلت (تم تحليلها) بتطبيق محكات المرحلة على استجابات الأفراد على المعضلات من نموذج بياجيه، (Piagetian – Style Dilemma) التى صممت على غرار تصميم جولدمان (Slee, 1986) بهذه الطريقة فإن اهتمام البحوث بالفهم الدينى قد ساد وسيطر عليه اختبار وجود التفكير الدينى وطبيعته، معبرا عنه فى شكل المراحل بنموذج بياجيه. وقد بين الصعيد الأعظم من النتائج أن التفكير الدينى لكونه محددا بنمو الأبنية والتراكيب المعرفية التى تتطور من أبنية حدسية غير متميزة إلى التفكير الذى يربطه الواقع الملموس، وأخيرا إلى التفكير المنطقى القابل للانعكاس. وقد تحركت البحوث والدراسات الأحدث بعيدا عن هذا إلى تصور للدين كجزء من هوية الطفل. (Takriti, 2002), (Takriti et al., 2006).

٧-٦ النظريات الاجتماعية السيكلوجية

وبعد معرفة أن الأطفال من الجماعات الدينية المختلفة يبدو أنهم يفهمون ويقيمون جماعتهم الدينية بطرق مختلفة، من المحتمل أن تكون التفسيرات المعتمدة على أعمال ونظريات بياجيه حول الهوية الدينية والإثنية لا تقدم تفسيراً أو عرضاً كافياً لنمو الطفل فى هذا المجال. ويمكننا أن نرى أنه لى تتطور وتتقدم البحوث فى مجال نمو وتطور الهوية عند الطفل، يكون من الضرورى الاستفادة من

النظريات التي تبحث في آثار التنشئة الاجتماعية، وهناك مدخلان نظريان أساسيان يمكن أن يطبقا على البحوث في هذا المجال، نظرية الهوية الاجتماعية.

(Social Identity Theory) (SIT) (Tajfel, 1979).

ونظرية تصنيف الذات (Self – Categorization Theory) (SCT)

(Oakes, Haslam and Turner, 1994 ; Turner Hogg , Oakes et al, 1987).

وطبقاً لهذه المداخل، فإن الأفراد بوصفهم أمراً واقعاً (defacto) يكونون أعضاء في عدة جماعات اجتماعية (على سبيل المثال إثنية ودينية وعلى أساس النوع يتوحدون ذاتياً أو شخصياً مع ويصنفون أنفسهم بوصفهم أعضاء في بعض هذه الجماعات).

٧-٦-١ نظرية الهوية الاجتماعية

في إطار نظرية الهوية الاجتماعية فإن عملية تصنيف الذات هذه تساعد الفرد على بناء وتحقيق فهم للعالم الاجتماعي، وتقدم نظاماً للتوجهات (Orientations) لفهم المرجع الذاتي وتعريف موقف الشخص ومكانته في المجتمع. وتبسط عملية التصنيف في العالم الاجتماعي عن طريق تجميع وتقوية أوجه الشبه داخل الجماعة والاختلافات بين الجماعات؛ ويطلق على هذا "فرض التقوية: Accentuation Hypothesis"، و عملية تصنيف الذات هي التي تساعد الفرد على التحديد لأي جماعة أو جماعات ينتمي (In-group) وتلك الجماعات التي لا ينتمي لها (out-groups) في أي سياق يوجد فيه. وبهذا فهي تتضمن عمليات الإدراك والتصنيف. وتعرف الهوية الاجتماعية على أنها: "ذلك الجزء من مفهوم الذات عند الفرد الذي تنتج عن معرفته بعضويته لجماعة أو جماعات اجتماعية مع القيمة والدلالة الانفعالية المرتبطة بتلك العضوية". (Tajfel, 1979 , p. 52).

تطرح نظرية (SIT) الدافعية لتقييم الذات إيجابيا، وبذلك فإنه من حيث إن عضوية الجماعة مهمة ومعنوية لتعريف الذات، وسوف يقيم من هم بداخل الجماعة إيجابا. وتعتمد القيمة التي تمنح لعضوية أى جماعة على المقارنة مع الجماعات الاجتماعية الأخرى. وبذلك يمكن لفرص التقوية أن يعتبر أو ينظر له على أنه ناتج معرفي هامشي للدافعية لتحقيق والمحافظة على تقدير إيجابي للذات، لكن التفضيل داخل الجماعة ليس نتيجة أوتوماتيكية للحد الأدنى من التصنيف الاجتماعي، ولكنه ينظر له بوصفه وظيفة لما يلي:

- درجة التوحد مع من هم بداخل الجماعة (In-group).

- بروز واتضح التصنيف.

- أهمية ودلالة البعد المقارن لهوية داخل الجماعة.

- الدرجة التي يمكن بها مقارنة الجماعات فيما يتعلق ببعد محدد.

- الوضع داخل الجماعة وطبيعة الفروق المدركة بين الجماعات.

يترتب على ذلك، أنه إذا كان عضو من خارج الجماعة سينظر له على أنه متفوق على الجماعة فيما يتعلق ببعد مهم وبارز، إذن يكون تفضيل من هم خارج الجماعة يمكن أن يكون حدوثه متوقعا. هكذا تفترض نظرية (SIT) أن احتمالات أن ينتج عن العلاقات داخل الجماعة تحيز فإنه لا يحدد بواسطة عملية التصنيف وحدها. وتضع عملية التصنيف السلوك في سياق يعتمد على الجماعة، وبذلك فإن احتمالات حدوث التحيز تعتمد على العلاقة المحددة داخل الجماعة.

٧-٦-٢ نظرية تصنيف الذات

يمكن النظر لنظرية تصنيف الذات (Oakes et al., 1994, Turner et al., 1987) على أنها امتداد لنظرية (SIT). ونظرية (SIT) لا تناقش أثر السياق على تصنيف الذات، بينما تنظر نظرية (SIT) للتصنيف على أنه عملية ديناميكية تعتمد إلى

درجة هائلة على السياق. فأى تصنيف تحدده علاقات المقارنة أو المواءمة داخل أى سياق محدد، وهى ما يطلق عليها "مبدأ التغير أو (Meta - Contrast) التحول المتناقض أو المتباين". ويطرح هذا أن مجموعة من البنود ستزيد احتمالات تصنيفها معاً لدرجة تكون معها الفروق داخل هذه المجموعة أقل من الفروق عند مقارنتها مع مجموعات أخرى. على سبيل المثال، سيزداد احتمال تصنيف مجموعة من الفواكه بدلاً من تصنيفها على سبيل المثال ككمثرى وخوخ، إذا ما رؤيت مع خضراوات بدلاً من رؤيتها مع فواكه أخرى. كما أن الملاءمة المعيارية (Normative) تؤثر كذلك على الإدراك. ويشير مصطلح الملاءمة المعيارية (NF) لمحتوى المضاهاه بين تحديد الفئة والحالات التى تمثل. على سبيل المثال يجب أن يكون الانجليز أكثر شبهاً لبعضهم بعضاً عن المقابلين لهم من الفرنسيين (Comparative Fit) كما يجب أن يختلفوا عن بعضهم البعض على الأبعاد المتوقعة. على سبيل المثال، يجب أن يشجع الفرنسيون فريق الرجبي الفرنسى، وأن يشجع الإنجليز فريق الرجبي الإنجليزى (المواءمة المعيارية: Normative Fit). بهذه الطريقة فإن الجماعات التى تكونت على الفروق بين الجماعات (Inter - group) بطريقة تهدف إلى ضمان أن الفروق بين الجماعات تزيد على تلك التى توجد بداخلها. والتنشيط الاختيارى أو قوة ونشاط (Salience) الفئات الاجتماعية يحدده الإمكانية النسبية للحصول على فئة ودافعية المدرك لاستخدام الفئة الملائمة. (كل من المواءمة المعيارية والمقارنة: Both Normative and Comparative) وإمكانية الدخول (accessibility) هى نتاج للخبرات الماضية والتوقعات والأهداف الراهنة والمهام والمساعي، بما يضمن ربط التصنيف بالظروف المتغيرة والأهداف والسياقات. وتضمن المواءمة (Fit) أن الفئات لا تطبق على الرغم من الدليل المتناقض. (Haslam , Oakes, Turner and McGarty, 1995).

وتفترض نظرية تصنيف الذات (SCT) أن التصنيفات الاجتماعية تعتمد اعتماداً هائلاً على السياق مع احتمال تصنيف فرد ما، وعلى أساس وظيفته فى

مناسبة أخرى بدون تغير حقيقى فى موقعه أو مكانته. وطبقا لهذه النظرية فإنه يمكن للتغيرات فى السياق المقارن أن تؤدي إلى تغيرات فى العلاقات داخل المجموعة (Inter-group) والبناء داخل الفئة (Intra- Category structure). وتعتمد المستويات المختلفة من الهوية إلى حد بعيد على بعضها بعضاً مع كون الهوية الاجتماعية تعتمد على توفر مجموعة من الجماعات التى يمكن تصنيف الذات بالمقارنة معها، بينما تعتمد الهوية الذاتية (الشخصية) على الفروق الفردية.

وتزداد احتمالات التصنيف الاجتماعى مع زيادة الفروق داخل الجماعة وانخفاض الفروق بين الجماعات. ويلعب مبدأ التّقوية (Accentuation) أو التضخيم دوراً فى تضخيم الفروق داخل الجماعة والتشابه بين الجماعات التى ترتبط مع سمات المقارنة البارزة.

٧-٦-٣ التصنيف الاجتماعى، العلاقات داخل الجماعة وخارج الجماعة

التميط (Stereotyping) والتحيز هما نتائج الإدراك الاجتماعى للفئات أو الإدراك الاجتماعى الفئوى: (Social Categorical Perception)، أى نتائج التصنيف عند مستوى الجماعة، وتصبح الفئات بارزة عن طريق تفاعل بين إمكانية الدخول (accessibility) والمواءمة (Fit) سواء المعيارية أو المقارنة أى التناقض الواضح الميتاكونتراست (Metacontrast). وعندما تصبح فئة بارزة ينتج عن ذلك إلغاء فردية أعضاء الجماعة (depersonalization) مما يؤدي إلى التمثيل (Representation) عند مستوى داخل الجماعة بدلاً من مستوى بين الأشخاص. ونظراً لأن المواءمة ترتبط بالواقع فإن التتميط يختلف باختلاف السياق الاجتماعى، فيما يتعلق بالمجتمع والسياق المقارن. ويكون لعملية التضخيم أثر فى جعل الفروق داخل الجماعة عند الحد الأدنى، ومن ثم ينظر لأعضاء الجماعة على أنهم

متجانسون. لكن يحدث في كثير من الأحيان أن يدرك الأعضاء خارج الجماعة على أنهم أكثر تجانسا عن الأعضاء داخل الجماعة. على سبيل المثال قام مولن وهوفي ١٩٨٩ (Mullen and Hu, 1989) بتحليل من نوع ميتاأناليز (Metaanalysis) للدراسات التي كشفت عن التجانس خارج الجماعة، واستنتاج بأنه كان دالا وإن كان منخفضا. واقترح لينفيل وسالوفي وفشر (١٩٨١) (Linville Salovy and Fisher, 1986) أن أثر التجانس داخل الجماعة يحدث نتيجة لكون الفرد لديه معرفة أكبر بالأعضاء داخل الجماعة، مما يؤدي إلى توفر معرفة قائمة على المثل (exemplar) لا داخل المجموعة وإدراك أكبر لتجانس خارج المجموعة. وقد مد جد وبارك، ١٩٨٨ (Judd and Park, 1988) هذه النظرية ووسعاها بنموذج التخزين المزدوج (Dual – Storage Model)، مفترضين أن الأفراد يحتفظون بمعلومات عامة أو ملخصات حول المجموعات التي يمكن عندئذ مدها وتوسيعها بواسطة المعلومات الخاصة بالمثل. وسيرا وراء هذا فإن التجانس الأكبر خارج الجماعة يمكن أن نتوقعه في شكل تجريدات واستخلاصات أكثر تغيرا وتنوعا تخزن في الجماعات التي تستبدل عندئذ باختلاف داخل الجماعة. ويمكن أن ينظر لأثر التجانس على أنه نتيجة لثلاثة عوامل هي:

- انعدام الاتصال مع من هم خارج الجماعة. (Park and Rothbart, 1982).
- إدراك أكبر للجماعات الفرعية داخل الجماعة. (Judd and Park, 1988).
- دافعية للتعبير عن داخل الجماعة بدقة أكثر. (Judd and Park, 1988).

وتتوقع نظرية الهوية الاجتماعية (SIT) التوازن في الأحكام الخاصة بداخل الجماعة وخارج الجماعات (Tajfel, 1979) بينما تتوقع نظرية التصنيف الاجتماعي (SCT) أن التشابه المدرك يحدث لدرجة تصنيف أعضاء الجماعة بوصفهم أعضاء لجماعة يزداد بداخلها التشابه. وسوف يدرك أعضاء الجماعة باعتبارهم متغيرا

لدرجة أنهم يصنفون عند مستوى أدنى، فيما يتعلق بفئات فردية شخصية تضخم وتقوى الفروق بينها. بهذه الطريقة فإن النظرية تتنبأ بالتوازن بين التجانس داخل الجماعات وخارج الجماعة من حيث أن كلتا المجموعتين تقيم وتقدر في سياق واضح وصريح داخل الجماعة. ويمكن أن نتوقع أن ظهور النتائج الفجة الخاصة بزيادة التجانس خارج الجماعة يرجع لعدم توازن في السياقات التي تم فيها تقييم داخل المجموعة، وخارج المجموعة مع الحكم على داخل المجموعة على مستوى أعلى من العلاقات الشخصية، (SCT) (Atamore Interpersonal Level).

وقد طبقت كل من نظرية (SCT) و (SIT) على الجماعات الدينية. وفي دراسة المسلمين (جماعة أغلبية) والهندوس (جماعة أقلية) في بنجلاديش توصل إسلام وهيوستن، ١٩٩٣ (Islam and Hewstone, 1993) إلى دعم وتأييد للنظريات مع كلتا الجماعتين حيث كشفت النتائج عن تأييد ودعم أكثر لداخل الجماعة عندما طلب منهم تقدير المجموعتين. لكن المسلمين فقط هم الذين كشفوا عن ظلم أو تشويه لمن هم خارج الجماعة.

وتبين البحوث أن الأطفال قادرون على فهم الفروق بين أوضاع الجماعات. (Vaughan, Tajfel and Williams, 1981)، وقد قام فوفوجان في ١٩٨٧ (Vaughan, 1987) نتيجة لدمج نتائج الدراسات مع (SIT) و (SCT) بتقديم تفسير للتفضيل الظاهري لخارج الجماعة الذي كشف عنه أطفال الأقليات. وعندما يقارن أطفال جماعات الأقليات بين الأعضاء بداخل جماعتهم مع الأعضاء خارج الجماعة مع المعنيين، يمكن للمقارنة أن تؤدي إلى إدراك من هم داخل الجماعة على أنهم أقل (Inferior). وسوف يؤدي هذا إلى خفض تقدير الذات وقد يعبر الطفل عن تفضيل لمن هم خارج الجماعة.

وقد طبقت تكریتی فی ۲۰۰۲ (Takriti, 2002) كلاً من نظرية (SCT)، (SIT) على الهوية الدينية لأطفال مسلمين ومسيحيين ممن تتراوح أعمارهم بين ۵ و ۱۱ عاماً وطلب من الأطفال أن يقدروا أو يقيّموا جماعتهم الدينية وجماعة دينية أخرى على أساس الإيجابية (أي مدى حبهم للجماعة) وعدم التجانس (تقدير مدى تشابه أعضاء الجماعة مع بعضهم البعض). وتمشيا مع النظريات الاجتماعية السيكولوجية، قدر الأطفال جماعتهم على أنها أكثر اختلافاً أو أقل تجانسا عن من هم خارج الجماعة. كما رأى جميع الأطفال جماعتهم من منظور أكثر إيجابية. ولم تكشف هذه الدراسة عن أية أدلة على ميل الأطفال المسلمين لظلم واحتقار من هم خارج الجماعة. هذا الميل لاحتقار وظلم من هم خارج الجماعة قد وجد في دراسة كيفية مبكرة لتكریتی ورفاقها (Takriti, et al., 2006) حيث انشغل الأطفال المسيحيون والهندوس في تشويه وظلم من هم خارج الجماعة بدرجة تفوق كثيرا الأطفال المسلمين. وقد قدمت أمثلة توضيحية لما ذكره الأطفال حول الجماعات الدينية الأخرى في دراسة الحالة (۲) التي ستعرض فيما بعد.

وقد تمّ التوصل لرابطة بين تقدير الذات والهوية الدينية. (Takriti, 2005) وقد اتصف الأطفال المسلمون بشكل خاص، وهم من نظروا لجماعتهم نظرة أكثر إيجابية عن الأطفال المسيحيين والهندوس، بدرجة أعلى من تقدير الذات عن كل من المجموعتين الأخرين. وقد تنبأت نظرية (SIT) بأن الدافع للرؤية الإيجابية لمن هم داخل الجماعة يخدم تقدير الذات. ويبدو أن هذه هي الحال وبشكل خاص بالنسبة للأطفال المسلمين.

دراسة الحالة (۲) عبارات الأطفال حول الجماعات الدينية الأخرى.

ماذا يقول الأطفال عن أعضاء الجماعات الدينية الأخرى؟

آلهتهم الهندو مصنوعة من الصخور والطين يتم توصيلها معا ودهنها. وأحيانا انظر لها وأفكر وأعتقد أنى أتمنى أن أرى ربى (الله). يسعدك أن تستطيع أن ترى ربك، والهندو يمكنهم دائما تقديم الطعام لآلهتهم، ولكن إلهى يستطيع أن يحصل على الطعام بنفسه لأنه هو الذى يصنع جميع الطعام. والحق أنه لا يعجبنى على الإطلاق أن يقوموا بصنع تماثيل لآلهتهم وقد يستغرق منهم شهرا كاملا لعملها ثم يلقونها فى البحر. إنهم أغبياء عندما يعتقدون أن الآلهة تكون هكذا. (فتاة مسيحية عمرها ٧ سنوات).

جميع المسلمين إرهابيون ويحبون قذف الناس بالقنابل. ويقولون إنهم يفعلون هذا لأن إلههم يطلب منهم عمل ذلك. إلهى أفضل لأنه يؤمن بالسلام والحب (فتاة مسيحية عمرها ٧ أعوام).

أنا أحب جميع الديانات لأنى أعتقد أنه من المهم للناس أن يصبحوا اجتماعيين، وأن يتعلموا من بعضهم بعضا، وأشياء مثل هذا، أنا أو من أن الجميع متشابهون ولا يوجد أحد مختلف تماما على الرغم من أنى ما زلت أو من بإلهى. وأنا لا أحكم على الناس على أساس أشكالهم أو دينهم (طفل مسلم عمره ١٠ سنوات). المسلمون لديهم إله اسمه "الله" وعليهم أن يصلوا خمس مرات يوميا. أنا أحبهم وأحب كثرة صلواتهم. (طفل هندو ذكر عمره ٩ سنوات).

٧.٧- ملخص واستنتاجات عامة

بشكل عام يبدو أن النظريات الاجتماعية السيكلوجية مفيدة فى تفسير الهوية الإثنية (العرقية). لكن هناك حاجة لمزيد من الدراسات والبحوث لتقدير ومعرفة ما إذا كانت هذه النظريات تفسر نمو وتطور الأطفال ودور العوامل

الاجتماعية والسياسية تفسيراً كاملاً. على سبيل المثال، يمكن القول بأنه في المملكة المتحدة ينظر للمسلمين بطريقة سلبية في الموقف السياسي الحالي الذي أعقب الهجمات الإرهابية في ١١ سبتمبر ٢٠٠١ و ٧ يوليو ٢٠٠٥ والحرب في أفغانستان والعراق. وقد بين حصر الحوادث في ليستر (Leicester) أن المملكة المتحدة تمر بخبرة زيادة الخوف أو الرعب من الإسلام، (Islamic phobia) في أعقاب الهجمات الإرهابية. وقد بين شيردان (Sheridan, 2006) (٢٠٠٦) أن الهجمات الدينية على المسلمين في ليستر قد ارتفعت بعد ١١ سبتمبر، وضمت الأمثلة أطفالاً أسىء إليهم لفظياً وهم في طريقهم للمدرسة، واتهم الركاب المسلمون بالأتوبيسات بكونهم من قاذفي القنابل. وفي بريطانيا بشكل عام أبلغت الشرطة عن أكثر من ٣٠٠ هجوم (assault) وجهت ضد المسلمين في العام التالي على أحداث سبتمبر ٢٠٠١، (Fetzer and Super, 2005) وقد جمعت البيانات الخاصة بالعلاقات بين تقدير الذات عند الأطفال والهوية الدينية (في الدراسات التي سبق ذكرها، (Takriti, 2005)، في عام ١٩٩٨ وقبل هجمات الإرهابيين. وقد كشفت البيانات التي جمعت في (٢٠٠٦) عن انخفاض مستوى تقدير الذات عند الأطفال المسلمين. (Takriti and Takriti, 2007).

ونتيجة سلبية لهوية الجماعة (group Identity) هي التحيز ضد الجماعات الأخرى. وهناك العديد من النظريات حول التحيز (prejudice)، وإحدى التيمات أو الموضوعات الأساسية هو أننا لكي نكون متحيزين يجب أن يكون هناك إدراك للفروق بين الجماعات. وكانت قضية إدراك الأطفال للفروق بين الجماعات ميداناً نشطاً للبحوث لفترة زمنية، مع تركيز العمل على مجالات مثل الإثنية (العرقية) والعنصر والدين. لكن الصعيد الأعظم من العمل في هذه المجالات قد اتخذ من

النظرية المعرفية البنائية خلفية، (The Cognitive – Constructivist Theory)، وبهذه الطريقة قدم "مدخلا عاما للمجال بأكمله حول فهم الأطفال".

(Adomain – General Approach to all of Children's Understanding).

ويفترض من هنا أن هذا المدخل غير ملائم لفهم الهوية الدينية عند الأطفال، وأنه يجب أخذ منظور اجتماعي – سيكولوجي ليسمح بالفروق الجماعية (Group) باستثناء العدد القليل من الدراسات التي عرضت أعلاه، ركز الصعيد الأعظم من العمل الذي استخدم نظريتي (SIT)، (SCT) على البالغين تاركا مجال فهم الأطفال ليدرس بالدرجة الأولى من منظور معرفي – نمائي. لذلك هناك فهم قليل لنمو وتطور الفهم الاجتماعي للأطفال من منظور اجتماعي – نفسي. وإذا علمنا أن الأطفال من الديانات والجماعات الإثنية المختلفة يبدو أنهم يطورون فهمهم الاجتماعي بطرق مختلفة، فإن مدخلا اجتماعيا سيكولوجيا بدرجة أكبر يقترح هنا، كما أن البحوث الإضافية ستكون شديدة الفائدة.

قراءات إضافية

- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- Chryssochoou, X. (2004). *Cultural diversity: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Nelson, T.D. (2006). *The psychology of prejudice*. London: Pearson.

المراجع

- Aboud, F.E. (1977). Interest in ethnic information: A cross-cultural developmental study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 134-146.
- Aboud, F.E. (1980). A test of ethnocentrism with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 195-209.
- Aboud, F.E. (1981). Egocentrism, conformity and agreeing to disagree. *Developmental Psychology*, 17, 791-799.
- Aboud, F.E. (1983). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *The Journal of Genetic Psychology*, 145(2), 217-230.
- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. London: Blackwell.
- Aboud, F.E. (1992). *The developmental psychology of racial prejudice*. Paper presented at Racism and Psychiatry seminar: Jewish General Hospital, Montreal, November 13.
- Aboud, F.E. and Doyle, A.-B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 1-13.
- Aboud, F.E. and Mitchell, F.G. (1977). Ethnic role-taking: The effects of preference and self-identification. *International Journal of Psychology*, 12, 1-17.
- Aboud, F.E. and Skerry, S. (1983). The development of ethnic attitudes. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 15, 3-34.
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., and Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Ali, Y. (1992). Muslim women and the politics of ethnicity and culture in Northern England. In G. Sahgal and N. Yuval-Davis (Eds), *Refusing holy orders: Women and fundamentalism in Britain* (pp. 17-89). London: Virago.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyle, M. and Beit-Hallahmi, B. (1975) *The social psychology of religion*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., and Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Asher, S.R. and Allen, V.L. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues*, 25, 157-167.
- Barrett, M., Wilson, H., and Lyons, E. (1999). *Self-categorization theory and the development of national identity in English children*. Poster presented at the Biennial meeting of the Society of Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico, 15-18 April.
- Beit-Hallahmi, B. and Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bennett, K., Heath, T., and Jeffries, R. (2007). Asylum statistics United Kingdom 2006. *Home Office Statistics Bulletin*, 21st August 2007.
- Bennett, M., Dewberry, C., and Yeeles, C. (1991). A reassessment of the role of ethnicity in children's social perception. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(6), 969-982.
- Berryman, J.W., Davies, R.E., and Simmons, H.C. (1981). Comments on the article by Eugene J. Mischey. *Character Potential*, 9(4), 186-191.

- Bettencourt, A., Charlton, K., and Kernham, C. (1997). Numerical representations of groups in co-operative settings: Social orientation effects on ingroup bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 630-659.
- Bettencourt, B.A., Brewer, M.B., Croak, M.R., and Miller, N. (1992). Cooperation and the reduction of intergroup bias: The role of reward structure and social orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 301-309.
- Braha, V. and Rutter, D.R. (1980). Friendship choice in a mixed-race primary school. *Educational Studies*, 6, 217-223.
- Branch, C.W. and Newcombe, N. (1980). Racial attitude of Black preschoolers as related to parental civil rights activism. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 425-428.
- Branch, C.W. and Newcombe, N. (1986). Racial attitude development among young Black children as a function of parental attitudes: A longitudinal and cross-sectional study. *Child Development*, 57(3), 712-721.
- Brand, E.S., Ruiz, R.A., and Padilla, A.M. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.
- Brewer, M.B. and Miller, N.E. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives in desegregation. In N.E. Miller and M.B. Brewer (Eds), *Groups in conflict: The psychology of desegregation* (pp. 112-167). New York: Academic Press.
- Brown, G. and Johnson, S.P. (1971). The attribution of behaviour connotations to shaded and white figures by Caucasian children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 306-312.
- Brown, R. (1997). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745-778.
- Brown, R.J., Maras, P., Masser, B., Vivian, J., and Hewstone, M. (2000). Life on the ocean wave: Testing some intergroup hypotheses in a naturalistic setting. Unpublished MS, University of Kent.
- Brown, R.J., Vivian, J., and Hewstone, M. (1999). Changing attitudes through intergroup contact: The effects of membership salience. *European Journal of Social Psychology*, 29, 741-764.
- Clark, A., Hovecar, D., and Dembo, M.H. (1980). The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin color. *Developmental Psychology*, 16, 332-339.
- Clark, K.B. and Clark, M.P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T.W. Newcomb and E.L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology*. New York: Holt.
- Corenblum, B. and Wilson, A.E. (1982). Ethnic preference and identification among Canadian Indian and White children: Replication and extension. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 14, 50-59.
- Damon, W. and Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Davey, A.G. (1983). *Learning to be prejudiced. Growing up in multi-ethnic Britain*. London: Edward Arnold.

- Dovidio, J., Gaertner, S.L., and Validzic, A. (1998). Intergroup bias: Status differentiation and a common ingroup identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 109–120.
- Doyle, A.-B. and Aboud, F.E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 4(2), 209–228.
- Doyle, A.-B., Beaudet, J., and Aboud, F. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(1), 3–18.
- Elkind, D. (1961). The child's conception of his religious denomination I: The Jewish child. *Journal of Genetic Psychology*, 99, 209–225.
- Elkind, D. (1962). The child's conception of his religious denomination II: The Catholic child. *Journal of Genetic Psychology*, 101, 185–193.
- Elkind, D. (1963). The child's conception of his religious denomination III: The Protestant child. *Journal of Genetic Psychology*, 103, 291–304.
- Elkind, D. (1964). Discrimination, seriation and numeration of size and dimensional differences in young children. *Journal of Genetic Psychology*, 104, 275–296.
- Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12, 35–42.
- Elkind, D. (1971). The development of religious understanding in children and adolescents. In M.P. Strommen (Ed.), *Research on religious development*. (pp. 655–685). New York: Hawthorn Books.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fetzer, J.S. and Soper, C.J. (2005). The roots of public attitudes state accommodation of European Muslims' religious practices before and after September 11th. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44(2), 247–258.
- Forlitti, J. and Benson, P. (1986). Young adolescents: A national study. *Religious Education*, 81, 199–224.
- Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Francis, L.J. (1979). Research and the development of religious thinking. *Educational Studies*, 5, 109–115.
- Francis, L.J. (1987). The decline in attitudes towards religion among 8–15 year olds. *Educational Studies*, 13(2), 125–134.
- Friedman, P. (1980). Racial preferences and identifications of White elementary schoolchildren. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 256–265.
- Furnham, A. and Stacey, B. (1991). *Young people's understanding of society*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gaertner, S., Dovidio, J.F., Anastasio, P.A., Bachevan, B.A., and Rust, M.C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorisation and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4, 1–26.
- Geertz, C. (1973). The interactive revolution: Primordial sentiments and civil politics in the new states. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

- George, D.M. and Hoppe, R.A. (1979). Racial identification, preference and self concept. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10(1), 85-100.
- Godin, A. (1968). Genetic development of the symbolic function: Meaning and limits of the work of R. Goldman. *Religious Education*, 63, 439-445.
- Goldman, R.J. (1964). Researches in religious thinking. *Educational Research*, 6, 139-155.
- Gonzalez, R. and Brown, R. (1999). *The role of categorisation, group status and group size in mediating inter-nation attitudes in the European Union*. Paper presented to BPS Social Psychology Section Conference, Lancaster, September.
- Hallinan, M. and Teixeira, R. (1987). Opportunities and constraints: Black-White differences in the formation of interracial friendships. *Child Development*, 58, 1358-1371.
- Harms, E. (1944). The development of religious experience in children. *American Journal of Sociology*, 50, 112-122.
- Haslam, S.A., Oakes, P.J., Turner, J.C., and McGarty, C. (1995). Social categorisation and group homogeneity: Changes in perceived applicability of stereotype content as a function of comparative context and trait favourableness. *British Journal of Social Psychology*, 34, 139-160.
- Hewstone, M. and Brown, R. (1986). *Contact and conflict in inter-group encounters*. Oxford: Blackwell.
- Hoge, D.R. and Petrillo, G.H. (1978). Determinants of church participation and attitudes among high school youth. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17, 359-379.
- Hraba, J. and Grant, G. (1970). Black is beautiful: A re-examination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 398-402.
- Islam, M.R. and Hewstone, M. (1993). Intergroup attributions and affective consequences in majority and minority groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 936-950.
- Jacobson, J. (1997). Religion and ethnicity. Dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis. *Ethnic and Racial Studies*, 20(2), 238-256.
- Jahoda, G., Thomson, S.S., and Bhatt, S. (1972). Ethnic identity and preferences among Asian immigrant children in Glasgow. A replicated study. *European Journal of Social Psychology*, 2, 19-32.
- Jardine, M.M. and Viljoen, H.G. (1992). Fowler's theory of faith development: An evaluative discussion. *Religious Education*, 87(1), 77-85.
- Johnson, J.E. (1961). An enquiry into some of the religious ideas of six year old children. Unpublished Dip. Ed. dissertation, University of Birmingham.
- Judd, C.M. and Park, B. (1988). Out-group homogeneity: Judgements of variability at the individual and group levels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 778-788.
- Judd, C.M., Ryan, C.S., and Park, B. (1991). Accuracy in the judgement of in-group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 366-379.
- Katz, P.A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 136-177). New York: Pergamon.

- Katz, P.A. and Zalk, S.R. (1974). Doll preferences: An index of racial attitudes? *Journal of Educational Psychology*, 66, 663–668.
- Katz, P.A., Sohn, M., and Zalk, S.R. (1975). Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade-school children. *Developmental Psychology*, 11(2), 135–144.
- Kay, W.K., Francis, L.J., and Gibson, H.M. (1996). Attitude towards Christianity and the transition to formal operational thinking. *British Journal of Religious Education*, 19(1), 45–55.
- Kircher, M. and Furby, L. (1971). Racial preferences in young children. *Child Development*, 42, 2076–2078.
- Kohlberg, L., Levine, C., and Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger.
- Kutner, B. (1958). Patterns of mental functioning associated with prejudice in children. *Psychology Monographs*, 72, 7.
- Linville, P.W., Salovey, P., and Fischer, G.W. (1986). Stereotyping and perceived distributions of social characteristics: An application to ingroup-outgroup perception. In J.F. Dovidio and S.L. Gaertner (Eds), *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 165–208). New York and Orlando, FL: Academic Press.
- Loewenthal, K.M. (1994). *Mental health and religion*. London: Chapman and Hall.
- Long, D., Elkind, D., and Spilka, B. (1967). The child's construction of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1, 101–109.
- McGrady, A.G. (1983). Teaching the Bible: Research from a Piagetian perspective. *British Journal of Religious Education*, 5, 126–133.
- McGuire, W.J. (1984). Search for the self: Going beyond self-esteem and the reactive self. In R.A. Zucker, J. Aronoff, and A.I. Rabin. (Eds), *Personality and the prediction of behaviour* (pp. 28–56). New York: Academic Press.
- Matthews, H.F. (1966). *Revolution in religious education*. Washington, DC: Religious Education Press.
- Milner, D. (1973). Racial identification and preference in Black British children. *European Journal of Social Psychology*, 3, 281–295.
- Morland, J.K. and Hwang, C.H. (1981). Racial/ethnic identity of preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 409–424.
- Mullen, B. and Hu, L. (1989). Perceptions of ingroup and outgroup variability: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 10, 233–252.
- Nash, M. (1989). *The cauldron of ethnicity in the modern world*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Nesdale, D., Griffith, J., Durkin, K., and Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 623–637.
- Newman, M.A., Liss, M.B., and Sherman, F. (1983). Ethnic awareness in children: Not a unitary concept. *Journal of Genetic Psychology*, 143, 103–112.
- Nielson, J.S. (1984). Muslim immigration and settlement in Britain. *Research papers. Muslims in Europe*. No. 21, Birmingham: CSIC: Selly Oak Colleges.
- Oakes, P.J., Haslam, S.A., and Turner, J.C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Basil Blackwell.

- Office for National Statistics (ONS) (2000) *Labour force survey*. London: HMSO Publications.
- Office for National Statistics (ONS) (2000) *Social trends*. London: HMSO Publications.
- Park, B. and Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorisation: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1051-1068.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of the world*. Patterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. and Weil, A.M. (1951). The development in children of the idea of a homeland and of relations to other countries. *International Social Science Journal*, 3, 561-578.
- Potvin, R.H. and Lee, C.-F. (1982). Adolescent religion: A developmental approach. *Sociological Analysis*, 43, 131-144.
- Renninger, C.A. and Williams, J.E. (1966). Black-White color connotations and racial awareness in preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 22, 771-785.
- Rosenberg, M. and Simmons, R.G. (1971). *Black and White in school: Trust, tension or tolerance?* Washington, DC: American Sociological Association.
- Rotherham, M. and Phinney, J. (1987). Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialisation. In J. Phinney and M. Rotherham (Eds). *Children's ethnic socialisation: Pluralism and development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ryan, M.K. and Buiski, P. (2001). Prejudice as a function of self-organization. *Psychoanalytic Psychology*, 18(1), 21-36.
- Schofield, J.W. (1978). An exploratory study of the Draw-A-Person as a measure of racial identity. *Perceptual and Motor Skills*, 46, 311-321.
- Semaj, I. (1980). The development of racial identification and preference: A cognitive approach. *Journal of Black Psychology*, 6, 59-79.
- Sheridan, L.P. (2006). Islamophobia pre- and post-September 11th. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(3), 317-336.
- Slee, N. (1986). Goldman yet again: An overview and critique of his contribution to research. *British Journal of Religious Education*, 8, 84-93.
- Stephan, W.G. and Rosenfield, D. (1979). Black self-rejection: Another look. *Journal of Educational Psychology*, 71, 708-716.
- Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 183-190.
- Takriti, R. (2002). The development of religious identity in Christian, Hindu and Muslim children. Unpublished PhD thesis, University of Surrey.
- Takriti, R. (2005). *The relationship between religiosity and self-esteem*. Poster presented at The World Psychiatric Association, Cairo, Egypt, September 2005.

- Takriti, R. and Takriti, Y. (2007). The changing nature of self-esteem in Muslim children following the terror attacks of September 11th 2001 and July 7th 2005. Discussion Papers. Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Takriti, R., Barrett, M., and Buchanan-Barrow, E. (2006). Children's understanding of religion: Interviews with Arab-Muslim, Asian-Muslim, Christian and Hindu children aged 5–11 years. *Mental Health, Religion and Culture*, 9, 29–42.
- Tamm, M.E. (1996). The meaning of God for children and adolescents: A phenomenographic study of drawings. *British Journal of Religious Education*, 19(1), 33–43.
- Thouless, R.H. (1971). *An introduction to the psychology of religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, E.B., Turner, I.F., and Reid, A. (1980). Religious attitude in two types of urban secondary school: A decade of change. *Irish Journal of Education*, 14, 43–52.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., and Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorisation theory*. Oxford: Blackwell.
- Vaughan, G.M. (1964). The development of ethnic attitudes in New Zealand school children. *Genetic Psychology Monographs*, 70, 135–175.
- Vaughan, G.M. (1987). A social psychology model of ethnic identity development. In J.S. Phinney and M.J. Rotheran (Eds). *Children's ethnic socialization*. London: Sage.
- Vaughan, G.M., Tajfel, H., and Williams, J.A. (1981). Bias in reward allocation in an intergroup and interpersonal context. *Social Psychology Quarterly*, 44, 37–42.
- Verbit, M.F. (1970). The components and dimensions of religious behaviour: Toward a reconceptualisation of religiosity. In P.E. Hammond and B. Johnson. (Eds), *American mosaic* (pp 108–158). New York: Random House
- Wallace, A.F.C. (1966). *Religion: An anthropological view*. New York: Random House.
- Whitley, B.E., Schofield, J.W., and Snyder, H.N. (1984). Peer preferences in a desegregated school: A round robin analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 799–810.
- Williams, J.E., Best, D.L., and Boswell, D.A. (1975a). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46, 494–500.
- Williams, J.E., Best, D.L., Boswell, D.A., Mattson, L., and Graves, D. (1975b). Preschool racial attitude measurement II. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 37–38
- Zalk, S.R. and Katz, P.A. (1976). The Katz-Zalk projective prejudice test: A measure of racial attitudes in children. *Journal of Supplement Abstract Services. Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 37–38.

الفصل الثامن

الثقافة في علم نفس النمو التطبيقي

بقلم: دابى نابوزوكا وجانيت إم إمبسون

٨-١ مقدمة

فى الفصول السابقة تم تقديمك وتعريفك بعدد من القضاياات تتعلق بدور العوامل الثقافية فى النمو والتطور النفسى للأطفال وتوافقهم. بالإضافة إلى ذلك، وضحت الفصول السابقة وبينت أن هناك عدة طرق يمكن عن طريقها تكوين أو بناء الثقافة وكذلك تعريفها ودراستها. كما تم كذلك توضيح أثر الثقافة على مختلف مجالات نمو وتطور الطفل المعرفى واللغوى والاجتماعى الانفعالى، وفى مختلف البيئات. بالإضافة إلى ذلك تمت مناقشة أمثلة مختلفة لمقومات الثقافة (Constitutions) وأسسها: التقليدية والحديثة، الخلفية الإثنية (العرقية) والانتماءات والانتماء الدينى والوضع الاجتماعى، الاقتصادى. وتم التعرف على عدد من نتائج ومستتبعات مثل هذه العوامل الثقافية على الأداء الاجتماعى والمعرفى والمستتبعات العامة فى التوافق النفسى ونمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية (العرقية). ويوضح كل من هذه النتائج والمستتبعات أثر الثقافة على مجال محدد من مجالات النمو والتطور النفسى للأطفال.

وكما بينا فى الفصل الأول، فإن دراسة نمو وتطور الأطفال فى السياق الثقافى قد زادت أهميتها فى العالم المعاصر لعدد من الأسباب. مع العولمة زاد الناس فى جميع أنحاء العالم من اتصالهم مع أعضاء الثقافات الأخرى، لذلك فقد زادت أهمية معرفة وفهم الفروق والاختلافات وأوجه الشبه بينهم بالنسبة للحكومات والوكالات والمنظمات الدولية والمهنيين ورجال الأعمال. وعلى نفس الدرجة من الأهمية الحاجة لفهم دلالة وأهمية ومعنوية الممارسات الثقافية للأشخاص المعنيين وغيرهم الذين قد يتأثرون. وبداخل أى مجتمع اليوم هناك فى المعتاد عدة ثقافات

وثقافات فرعية تبنى على أساس الدخل، الإثنية (العرقية) والدين وغيرها. وقد تستخدم جماعات الأقليات في المجتمعات متعددة الثقافات ممارسات مختلفة لرعاية وتربية الطفل عن تلك التي تستخدم في الجماعة السائدة، وقد تكون ملائمة تلك الممارسات محل تساؤل من جانب أولئك الذين لا يعرفون هذه الثقافة. لذلك فمن المهم لعلماء نفس النمو والممارسين أن يفهموا كلاً من الأسباب وراء اختلاف الممارسات والنتائج والمستتبعات السيكولوجية التي ترتبط بها.

٨-١-١ نمو الأطفال في السياق الثقافي وتطورهم

كما رأيت كذلك في الفصول السابقة، قام علماء النفس والباحثون من العلوم الأخرى بدراسة ممارسات رعاية الطفل بوصفها ميكانزماً لتنشئة الأطفال وإعدادهم لحياة البالغين في الثقافات المختلفة. وقد ركزت تلك الدراسات على "أنماط والدية" محددة (Parenting Styles)، والنتائج والمستتبعات السيكولوجية عند الأبناء، وكذلك على العوامل البيئية والسياقية كمحددات لأهداف الوالدية وممارساتها. وقد تعرفت بعض الدراسات بشكل خاص على العوامل الإثنية (العرقية) والعوامل الاجتماعية الأخرى كمحددات مهمة لهذه الأهداف والممارسات. وقد ربطت هذه الممارسات مع بعض النتائج والمستتبعات السيكولوجية، ومن بينها سمات الشخصية وأبعاد التوافق الانفعالي والسلوكي. وقد انعكست اهتمامات أخرى في المناقشات والجدل اللذين دارا حول أثر الثقافة المحدد على النمو والأداء اللغويين وكذلك على النمو المعرفي والاجتماعي.

تبين الأدلة البحثية بشكل عام تفاعلات عديدة بين النمو الاجتماعي المعرفي للأطفال والسياق، وتدعم وتؤيد الرأي والحجة القائلة بأنه من المهم فحص أداء الأطفال بما في ذلك عمليات التفكير ونموها وتطورها، وعلاقة ذلك بالبيئة

الاجتماعية والثقافية، والطرق التي تدعم بها هذه البيئات أنشطة الأطفال. واللغة في هذا المقام هي أداة واحدة تدعم مثل هذه الأنشطة، وتحقق النقل والاتصال بين الثقافة والنمو والتطور الاجتماعي والمعرفي. وقد أدت مثل هذه الاعتبارات إلى جعل قدر كبير من البحوث يركز على دراسة العلاقة بين اكتساب اللغات المختلفة وجوانب وأبعاد الأداء المعرفي. وقد وضح هذا بشكل خاص في حالة نمو وتطور ثنائية وتعدد اللغات، وآثارها المحتملة على الأداء المعرفي وأبعاد التوافق النفسي. وقد كشفت البحوث في هذا المجال أن اللغة هي واحدة من الطرق التي يحقق بها الناس هويتهم الثقافية ويؤكدونها، وأن تعلم لغة ثانية يمكن أن يكون مؤشرا على عملية المثاقفة أو المغايرة لكن الهوية لها أبعاد عديدة ويمكن أن تضم كذلك أشياء مثل الإثنية (العرقية) والمعتقدات الدينية. وقد أصبح فهم نمو وتطور الهوية الثقافية والإثنية للأطفال، بما في ذلك المعتقدات الدينية مهما نظرا لأن الأطفال الذين يولدون اليوم يتعرضون لعدد كبير من الأشخاص متعددي الإثنية ومتعددي الديانات والذين تعرف هويتهم الثقافية إلى حد بعيد بدينهم. والطريقة التي يتمكن بها الأطفال من فهم وتقييم ثقافتهم وثقافة غيرهم من الناس تهم ليس فقط علماء النفس والمهنيين المعنيين بنمو وتطور الطفل، وإنما كذلك صانعي السياسة لما لها من مستتبعات على العلاقات بين الجماعات والتصادمات للمشكلات مثل تلك المرتبطة بالتحيز ومشاعر الاغتراب التي يمر بها الشباب الذين ينتمون لجماعات الأقليات في المجتمعات متعددة الثقافات.

ولهذه القضايا نتائج ومستتبعات على كل من فهمنا للأثار المختلفة والمتعددة على نمو وتطور الأطفال، وكذلك كيف يمكن لمثل هذا الفهم أن يعرف الجهود المتعددة التي تسعى لتشجيع وحث وزيادة رفاة الأطفال الذين ينمون في السياقات الثقافية المختلفة.

٨-١-٢ النتائج والمستتبعات الخاصة بعلم نفس النمو التطبيقي

يجب أن تكون الطرق المحددة التي يتأثر بها نمو وتطور الطفل بالعوامل الثقافية مهمة ليس فقط للأكاديميين والباحثين إنما كذلك الممارسين المهتمين برعاية الأطفال بشكل عام وصناع السياسة المهتمين بتصميم وتوصيل الخدمات. كما أن تطبيق النماذج النظرية في البحوث مهم كذلك في دراسة نمو وتطور الطفل. فالنتائج التي يتم التوصل لها من مثل هذه البحوث تكون لها أهمية لتشجيع وتحسين رفاهية الأطفال وتعليمهم وكذلك ممارسات رعايتهم. وقد كانت هذه الاعتبارات محور وبؤرة علم النفس النمائي التطبيقي. ففي هذا الفصل ستتم مناقشة هذه الاعتبارات في علاقتها مع بعض نتائج البحوث والتفسيرات التي نوقشت في الفصول السابقة.

ونحن نركز بشكل خاص على المستتبعات النظرية والخاصة بالبحوث العملية لبعض نتائج البحوث، ونقوم بربطها ببعض القضايا الاجتماعية شديدة المعاصرة. ويتم التعرف على نتائج علم نفس النمو والفروع أو العلوم القريبة ذات المنظور الثقافي، بوصفها تقدم معلومات يمكن الاستفادة منها لجعل نمو وتطور الطفل في السياقات الاجتماعية - الثقافية المختلفة عند الحد الأقصى. وعند مناقشة هذه القضايا هناك اعتراف بأن قسماً كبيراً من الأساس النظري للبحوث التي نوقشت قد طور في المجتمعات الغربية الصناعية مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. إلا أنه، كما رأينا في الفصل الثاني، فإن مناظير أخرى مثل علم النفس الثقافي وعلوم نفس المحليين الأصليين (Indigenous) قد ظهرت. وهذه الفروق في المناظير ستبرز وتناقش عندما يكون ذلك ملائماً.

وينقسم الفصل إلى ثلاثة أقسام أساسية (القسم ٨ - ٢ و ٨ - ٣ و ٨ - ٤). يهتم القسم (٨ - ٢) بتطبيق النظريات ونتائج البحوث على القضايا المرتبطة بتربية الأطفال، طرق رعاية الطفل وتربيته وتعليمه مع ما يترتب من مستتبعات تخص نتائج نمائية محددة والتوافق النفسى للأطفال. أما القسم (٨ - ٣) فيركز على ما يترتب من مستتبعات تفيد السياسة والممارسات الخاصة بالخدمات التربوية والاجتماعية والصحة العقلية للأطفال. والقسم (٨ - ٤) يتعرف على عدد من القضايا العملية فى علم نفس النمو التطبيقي والبحوث التى يكون لها مستتبعات على النظام الذى يضبط ويعدل ليلائم خبرات الصعيد الأعظم من أطفال العالم. ويتضمن هذا مناقشة لبعض المجالات الملئمة لتركيز الجهود البحثية والقضايا المنهجية والاهتمامات المتعلقة بدراسة أثر الثقافة على نمو وتطور الإنسان. كما تناقش كذلك بعض القضايا الخاصة أو المحددة وبعض الدلائل الإرشادية حول إجراء البحوث وتتضمن الاعتبارات الثقافية. ويختتم الفصل بعرض أو استعراض عام للقضايا الأساسية فى علم نفس النمو حيث تكون الاعتبارات الثقافية لها أهمية ودلالة، كما تتم مناقشة مختصرة لأهمية العمل على الآثار الثقافية على النمو النفسى للأطفال.

٨-٢. تطبيق النظرية ونتائج البحوث

نناقش فى هذا القسم القضايا المرتبطة بالبحوث التطبيقية مع التركيز على تطبيق النظريات ونتائج البحوث على التوافق النفسى للأطفال والتربية وطرق رعاية وتربية الأطفال، وهو التطبيق الذى يجعل نتائج النمو والتطور عند الحد الأقصى. ونبدأ هذا القسم بمناقشة استخدام ودلالة المناظير المختلفة لعلم النفس عبر الثقافى وعلم النفس الثقافى وعلوم النفس الخاصة بالمحليين والأصليين (Indigenous) لفهم ونمو وتطور الأطفال. وتعرض وتوضح الطرق المحددة التى يمكن أن تستخدم فيها هذه العلوم لتفسير نتائج النمو وتوافق الأطفال فى بعض المجالات التى نوقشت فى الفصول السابقة.

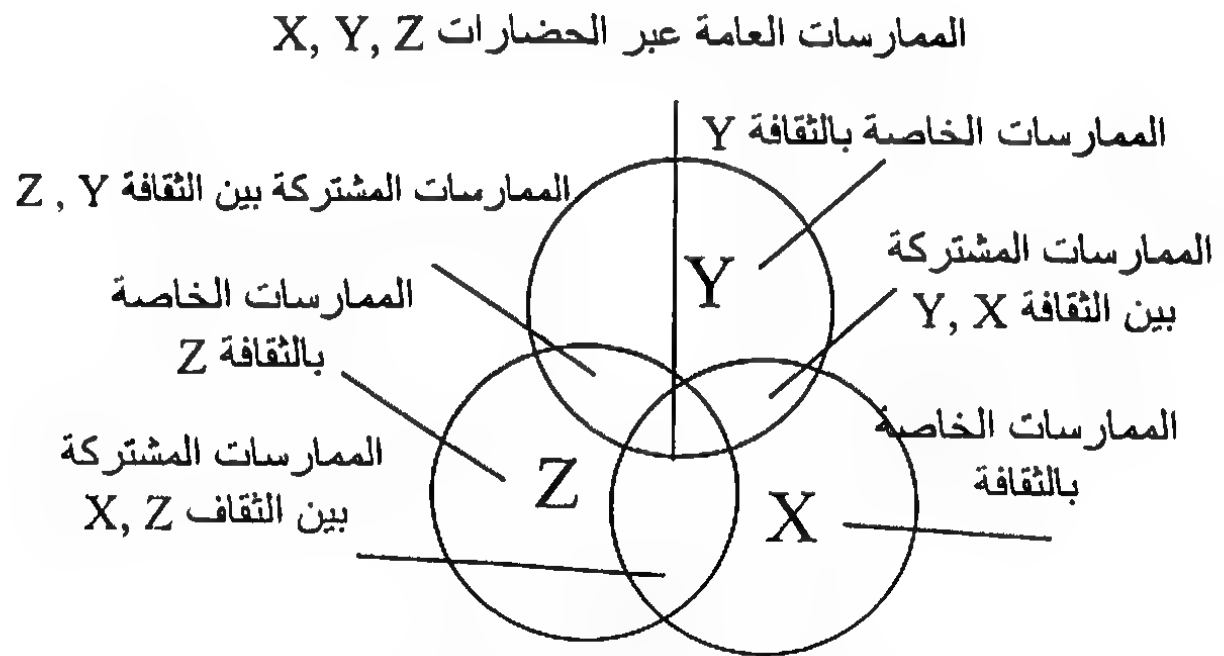
٨-٢-١ دلالة وأهمية الدليل الذي يتم التوصل له من المناظير المختلفة

كيف يمكننا أن نحكم على فائدة البيانات التي يتم التوصل لها في الميادين النفسية المختلفة لفهم نمو وتطور الأطفال؟ وأي المداخل يقدم تفسيراً أفضل للعلاقة بين الثقافة والنمو النفسي، وكما رأينا في الفصل الثاني تم عرض علم النفس عبر الثقافات، وعلم النفس الخاص بالمحليين والأصليين على أنهما مجالان مختلفان إلى حد ما داخل علم النفس، ولكن لهما قاسم مشترك وبؤرة مشتركة حول العلاقة بين الثقافة والنمو النفسي.

لكن هناك على الرغم من ذلك بعض الخصائص النظرية والمنهجية المحددة لكل من هذه المناظير المختلفة أو المجالات النفسية. وهذه كما رأينا في الفصل الثاني تضم فحص وإبراز الإطار المفاهيمي لكل مدخل والطرق المفضلة للبحوث النفسية.

وفيما يتعلق بالأطر المفاهيمية، فإن اهتمام علم النفس عبر الثقافات ينصب على مقارنة وجود أو التعبير عن الظواهر التي تلاحظ في ثقافة أخرى في هذه الثقافة المحددة. ويمكن أن نستخدم توجهات الطريقة الكمية للتحليل العامل لتوضيح هذا المدخل. ويهتم التحليل العامل بالدرجة الأولى بوصف التغير أو الاختلاف (Variance) المشترك بين درجات الناس على عدد من المتغيرات، ويطلق على هذا الاختلاف "الاختلاف العام: Common Variance". واختلاف آخر هو الاختلاف الخاص بمتغير ولا يشارك فيه أي متغير آخر. وهذا الاختلاف مع الاختلاف الذي قد يترتب على بعض أخطاء القياس (اختلاف الخطأ) يعرف باسم الاختلاف المتفرد (Unique Variance)، ولذلك يتكون الاختلاف الكلي من التغير العام والمتفرد. وبنفس الطريقة يمكن اعتبار الثقافات المختلفة متغيرات تتصف

بسلوكيات وأبعاد نفسية يكتسبها معظم الذين ينتمون لها. بعض هذه ستكون مشتركة مع الثقافات الأخرى بينما لا يكون بعضها الآخر، أى أنه لا ينطبق على أعلى ثقافة محددة. على سبيل المثال يكون اهتمام الدراسات عبر الثقافية بممارسات رعاية وتربية الطفل هو التعرف على تلك الجوانب من سلوكيات رعاية وتربية الطفل التى تكون عامة ومشاركة بين ثقافة واحدة أو أكثر أو تلك التى تكون خاصة بثقافة واحدة ومميزة لها. هذا الاهتمام يوضح ويعبر عنه فى الشكل رقم (٨ - ١) حيث تمثل الدوائر ثلاث ثقافات مختلفة مع ممارسات رعاية الأطفال الخاصة بها. ويمثل التداخل (Overlap) بين حضارتين أو جميع الحضارات تلك الجوانب من رعاية الطفل التى تكون عامة ومشاركة (على سبيل المثال طعام الأطفال الصغار وتغيير ملابسهم) وتعتبر الأجزاء الباقية عن جوانب وأبعاد رعاية الطفل التى تتفرد بها ثقافة بعينها (بمعنى تلك التى ترتبط بتغير متفرد أو خاص، (Unique , Specific variance)، وستكون البيانات التى يتم جمعها على أساس هذا الإطار (Frame Work) مفيدة لجميع المهتمين بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين ثقافات بعينها.



الشكل (٨-١) ممارسات رعاية الطفل العامة عبر ثلاث ثقافات X, Y, Z

وتلك التى تميز كل ثقافة منها

وتختلف توجهات ومنطلقات علم النفس الثقافى وعلوم نفس المحليين والأصليين عن الفروع الأخرى لعلم النفس، من حيث كون الاهتمام الأساسى للأولى هو تفسير الظواهر داخل إطار ثقافة. وعلم النفس الثقافى من ناحية يهتم بمعنى ودلالة ظاهرة محددة بالنسبة للناس فى ثقافة بعينها (على سبيل المثال لماذا تحمل الأمهات فى المجتمع x أطفالهن الرضع على ظهورهن؟) وما العمليات التى تؤدى للقيام بذلك؟ وأهم ما يترتب عليها من مستتبعات. وبذلك تكون البؤرة الأساسية أكثر دخولا وتعمقا فى الثقافة. بالنسبة لعلم النفس الثقافى (emic)، وتكون بين الثقافات (etic) فى حالة علم النفس عبر الثقافى. وبنفس الطريقة يكون توجه علم نفس المحليين الأصليين هو أن تصور ومن ثم تعريف أى ظاهرة يكون محدداً وخاصاً بسياق ثقافى وبالناس الموجودين فيه. وطبقاً لهذا المنظور، يخلق كل سياق ثقافى الواقع السيكولوجى الخاص به وبالتالي المفاهيم والنظريات الخاصة به، على سبيل المثال لعلم نفس المسار التعليمى (Mainstream) تحيز ثقافى محدد يعكس المجتمع الذى أنتجه. وبذلك فإن سيادة وسيطرة مساهمة المناظير والنظريات الغربية التى هى فى أغلبها أمريكية، على مجال علم نفس النمو ينظر لها بناء على هذا باعتبارها تحيزاً محدداً يحد من مساهمتها فى تحقيق الفهم الكامل للخبرات والممرات النمائية للأطفال الذين ينتمون لأجزاء أخرى (أغلبية) من العالم. أما منظور علم نفس الأصليين المحليين فيفيد فى التعرف على المناظير والنظريات الإثنو (ethnotheories) التى يؤمن بها الأعضاء بثقافة معينة حول الظواهر السيكولوجية.

وفيما يتعلق بالمنهجية فإن علم النفس الثقافى يرتبط فى الغالب مع استخدام الطرق والمناهج الكيفية، وهى المناهج التى تستخدم كذلك وعلى نطاق واسع فى علم نفس الأصليين والمحليين. ومن بين الأمثلة دراسة ممارسات رعاية الطفل

والنظريات "لثلاثو للوالدية: Ethnotheories" التي تصاحبها، وتعريفات الظواهر الثقافية في سياقات محددة. ويوضح الأول توضيحا كبيرا في الدراسات التي أوردها كلر في ٢٠٠٣ (Keller, 2003) والتي استخدمت دراسات الملاحظة لتقدير خبرات الأطفال الرضع للوالدية، (Infant Parental Experiences) والمقابلات الإثنوجرافية التي تعتمد على استخدام الفيديو لدراسة النظريات الإثنو للوالدية.

(Ethnographic Interviews about Parental ethnotheories)

وطبقت هذه الدراسة على الأسر الريفية في الكاميرون (NSO) والأسر الحضرية الألمانية. وهناك كذلك دراسة سيربيل في ١٩٩٣ (Serpel, 1993) لتعريفات الذكاء التي استخدمت في قبائل تشيوا في شرق زامبيا (Chewa) (انظر الفصل الثاني) التي توضح بؤرة محددة للتعريف الأنوجينس (Endogenous) لخاصية نفسية باستخدام المقابلات حول المهام والمواقف الصادقة إيكولوجيا (بيئيا)، وإن كانت افتراضية، والتي يمكن بواسطتها أن يقدم البالغون أحكاما حول كفاءة الطفل. في تلك الدراسة طلب من المشاركين أن يفسروا استجاباتهم فيما يتعلق بكفاءة الطفل الفرد بالنسبة لمطالب المحددة للمهام التي تقدم في موقف ما.

لذلك فالتأكيد على المنهجية الكيفية التي يستخدمها المتخصصون في علم النفس الثقافي وعلم نفس المحليين والأصليين تميز هذين المجالين عن مجال علم النفس عبر الثقافي الذي يميل إلى استخدام المنهجية الكمية الإيجابية (Postivistic). وبينما قدمت الأدلة والحجج حول مزايا استخدام واحدة أو أكثر من هذه الطرق، فإنه اقترح أن تفسير نمو وتطور الطفل في السياق الثقافي يجب أن يستفيد من إما البيانات الكيفية أو الكمية على أساس ما يلائم البحث المطبق وأسئلته وأهدافه.

(Berry ; Poortinga , Segal and Dasen, 2002, Nsamenang, 2000)

باختصار فإن الأدلة التي قدمها علم النفس عبر الثقافي حول مقارنة وجود أو التعبير عن الظواهر في ثقافة ما، مع تلك التي لوحظت في أخرى،

يفيد في التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين خبرات الأطفال ونموهم في مختلف الثقافات. ومن جهة أخرى فإن الأدلة الخاصة بعلم النفس الثقافي لها أهمية لأولئك الذين يهتمون بمعنى ودلالة ظاهرة ما لأفراد بعينهم، وبالعمليات التي تؤدي إلى ظهورها وما يترتب عليها من نتائج ومستتبعات بالنسبة للمجتمع. لذلك يكون التركيز أكبر في حالة علم النفس الثقافي على داخل الثقافة (Intra - Cultural) وعلى ما بين الثقافات (Inter - Cultural) في حالة علم النفس عبر الثقافي. أما علم نفس الأصليين والمحليين والذي يكون مجاله (Premise) ومحوره هو تصور وتعريف أي ظاهرة تعريفا محددا وخاصا بالسياق الحضاري وبالناس فيه، فيقدم دليلا مفيدا في التعرف على المناظير أو النظريات الإثنو التي يتبناها أعضاء ثقافة ما حول الظواهر النفسية أو السيكولوجية.

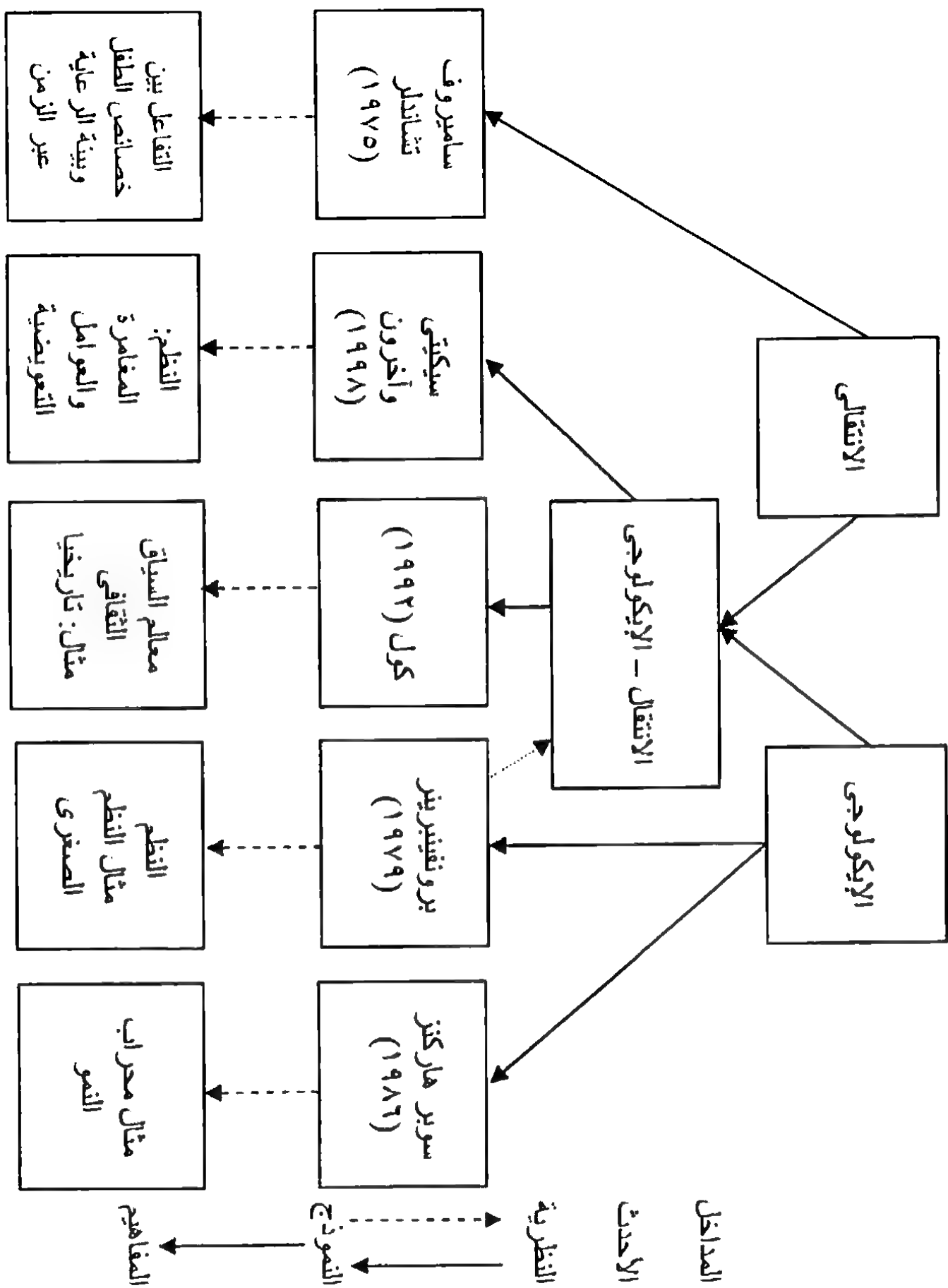
٨-٢-١-١ النماذج النظرية

تقدم المداخل المفاهيمية (Conceptual) إطارا عاما لدراسة دور الثقافة في النمو النفسي، وتفسيرات لوظيفة ودلالة النماذج التي لوحظت لسلوك الناس في سياق ثقافي معين، متضمنا تطبيق مناظير أو نماذج نظرية محددة. وكما رأينا في الفصل الثاني هناك مداخل نظرية مختلفة ومتعددة لتنشئة الأطفال في مختلف البيئات والتي تضم مدخل النظم الإيكولوجية لبرونفينبرنر (The Ecological System approach of Bronferbrenner, 1979, 2005). والأحدث من ذلك "مدخل الانتقال أو التفاعل الإيكولوجي لرنش وسيستي ١٩٩٨ (The Ecological - Tranactional approach of Lynch and Cicchetti, 1998). وتضم النظرية الأخرى نموذج تغير الأسرة لكاجيتباسي (١٩٩٠)

(Family Change Model) (Kagitebasis , 1990) .

ويؤكد كل من هذه النماذج النظرية على جوانب مختلفة لبيئة الطفل والطرق التي تؤثر بها على النمو والتطور، ولكنها جميعا تتقاسم وتشارك في توجه

يركز بدرجة أقل على العمليات الداخلية الكامنة وراء النمو والتطور وبدرجة أكبر على دور العوامل السياقية في تشكيل نمو وتطور الطفل. لذلك فمدخل النظم الإيكولوجية يركز على تركيب المجتمع وكيف تعرف السياقات الاجتماعية المختلفة تفاعلات الطفل مع العالم، وتؤكد فكرة المحراب النمائي (Developmental Niche) على العلاقات المتبادلة بين السياق (كل من السياق المادي والاجتماعي) والممارسات والأفكار التي تعرف الممارسات، أما مدخل الانتقال أو التفاعل الإيكولوجي، (Ecological Transactional Approach) فيضع بؤرة ومحور الاهتمام على تفاعلات مختلف المؤثرات على الطفل (الداخلية والخارجية) وكيف تكون لهذه التفاعلات في حد ذاتها آثار إضافية على النمو والتطور مع مرور الوقت. ونموذج تغير الأسرة يفسر العلاقات المختلفة بين الأجيال والأهداف والطموحات المختلفة في المجتمعات المختلفة، تمثيا مع درجة الفردية أو الكلية في المجتمع. ويوضح الشكل (٨-٢) العلاقات بين المداخل المختلفة والمنظير النظرية والمفاهيم المتفاعلية المرتبطة مع كل منها في دراسة نمو وتطور الطفل.



الشكل (٨-٢) تصنيف المداخل الخاصة بنمو الطفل في السياق الثقافي

Taxonomy of Approaches of Child Development in Cultural Context

٨-٢-١-٢ ما مدى فائدة نماذج الثقافة في تفسير النمو والتطور؟

النماذج هي تعبير عن وتصوير لبعض الخصائص الأساسية المختارة أو لجوانب النمو والتطور. وهي تقدم معنى إجرائيًا للنظريات التي نتجت عنها بهذا المعنى، فإن فائدة أى نموذج لا يمكن أن تحدد إلا بمدى جودة ما يقدمه من تفسيرات لطبيعة نمو وتطور الأطفال على ضوء الأدلة المتوفرة. وهناك قضية تبرز وتستثير كلاً من الفروق بين المداخل الخاصة بالعلاقة بين الثقافة والنمو النفسى وصدق الأطر المرجعية المستخدمة لدراسة الظواهر المرتبطة باتساق واستمرارية ملائمة الأدلة التي تم التوصل لها لنموذج بعينه. على سبيل المثال، أحد الأطر المفاهيمية المستخدمة بكثرة فى علم النفس عبر الثقافى هو، أن الفروق الثقافية فى الوالدية وتنشئة الطفل تتضمن بدرجة كبيرة الطريقة التى يعرف بها الأفراد أنفسهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وبشكل خاص بالجماعات التى ينتمون لها. وفى بعض الثقافات يعتمد جوهر تعريف الذات على استقلالية الفرد وانفصاله عن الآخرين ويسمى: "البناء الذاتى المستقبل أو الإيديوسنترزم: **"In dependent Self – construal or Allocentrism"** على النقيض، يقال: إن بعض الثقافات تعرف مفهوم الذات على أنه يعتمد أولاً وفى الأساس على الانغماس أو الانغمار الاجتماعى مع الآخرين الذين يكونون داخل الجماعة "البناء الذاتى المعتمد أو الاعتمادى أو الألو سنترزم: **Interdependent self construal or Allocentrism"**، وقد مال علماء النفس لربط البناء الأول بالمجتمعات الغربية الصناعية والبناء الثانى بالمجتمعات غير الغربية التقليدية. إلا أنه كما وضح جافو (Javo) فى الفصل الثالث، فإن مثل هذا التصنيف قد لا يكون صحيحاً تماماً ولا دائماً، نظراً لأن بعض المجتمعات التقليدية وجد أنها تشجع الفرد أو الفردية (Indivilualistic) عند أطفالهم الصغار. بالإضافة إلى ذلك، فمن المعروفة أن (الفردية - الكلية) على المستوى الثقافى قد لا تقابل بالضرورة (الإيديوسنترزم - الألو سنترزم)

على المستوى السيكولوجى، وأن هناك طرقاً عديدة ومختلفة لأن يكون الإنسان "قرذاً مستقبلاً" (Separate Individuals) وكذلك ليكون الإنسان "مغموراً" (Embedded) فى علاقات اجتماعية أو جماعات (Kogitsibasi, 1997, 2005)

وكان هناك بعض الاعتراف حديثاً بمثل هذه الاختلافات والتنوعات، وقد انعكس هذا فى النماذج الثقافية التى قدمها عدد من الباحثين حول أهداف رعاية الطفل وتربيته والنظريات الإثنو للوالدية، وقد أشار هؤلاء الباحثون بالإضافة إلى هذا إلى تعدد أبعاد الاتجاهات والقيم والممارسات التى تشجع وتسرع من الاستقلال. أو الاعتماد المتبادل فى الثقافات المختلفة. (Keller, 2003). ونظراً لأن هذه الأبعاد تعرف تنشئة الأطفال فى الثقافات المختلفة، فقد قدمت حججاً على أن تقويم أو تقدير دلالة ممارسات معينة لرعاية الطفل وتربيته فى ثقافات مختلفة يجب أن تأخذ فى الاعتبار الفروق الطفيفة لتعددية الأبعاد هذه.

(See Keller, Lamm, Abel's et al., 2006).

وتتطلب مثل هذه الاعتبارات وتحتاج لتطبيق طرق متعددة للدراسة، كما يمكن أن يطرح ضرورة أن تعتمد التفسيرات على مناظير متعددة. بما فى ذلك علم نفس النمو الخاص بالمسار العام والعلوم الأخرى مثل الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، وهى العلوم التى تخدم وظيفة تكاملية ليس بداخل علم النفس فقط إنما كذلك بين علم النفس والعلوم الأخرى.

٨-٢-٢ النتائج والمستتبعات النمائية فى توافق الأطفال

تمت مناقشة العوامل الثقافية بوصفها تؤثر فى أو تفسر بطريقة ما المسارات النمائية للأطفال والطرق التى يعملون بها، فيما بعد بوصفهم مراقبين فى الفصول السابقة. على سبيل المثال، تلك الخصائص أو المهارات السلوكية

المحورية والأساسية لأداء المجتمع والأفراد بداخله يؤكد عليها فى التنشئة الاجتماعية للأطفال. لذلك كان هناك بعض التركيز على والاهتمام بالمدى الذى يمكن "للمجتمعات الكلية" على تنشئة الأطفال لكى يصبحوا "أفرادا ألو سنترك (Allocentric) والذى تنشأ به "المجتمعات الفردية" الصغار لكى يصبحوا أفرادا إيديوسنترك (Idiocentric). (انظر سيسلى جافو) (Cecillie Javo) الفصل الثالث والقسم ٨-٢-١-١ من هذا الفصل.

وقد وجهت اهتمامات أخرى للآثار المحددة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية مثل المدرسة. على سبيل المثال ناقش كل من كول (Cole, 2005) وسيربيل (Serpell, 1993, 2005) أهمية الآثار المحددة للذهاب للمدرسة بوصفها ميكانيكاً لنقل الثقافة. وكانت للخصائص المختلفة لبيئة المدرسة بشكل خاص مستتبعات لمواجهة الحاجات التربوية للأطفال من مختلف الثقافات. وضمت هذه الآثار آثاراً ثنائية اللغة أو استخدام لغة غير اللغة الأصلية (non-native) باعتبارها وسيطاً للتدريس.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن لبعض العوامل مثل الحرمان (Disadvantage) أن تفسر محدودية أداء الأطفال فى بعض المجالات. لذلك تم الرجوع لاتجاهات وسلوكيات الوالدين والأطفال التى تحدث كثيراً فى الظروف الضاغطة والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة وراء أوضاع الأقلية الإثنية، لتفسير زيادة احتمالات حدوث الصعوبات الانفعالية والسلوكية، الضغط أو انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي (انظر الفصل الرابع)، وانخفاض تقدير الذات أو الاتجاهات السلبية نحو الهوية الإثنية للشخص (انظر الفصل السابع).

لكن الفهم الكامل للاختلافات والتنوع فى التقدم النمائى للطفل فى السياقات الاجتماعية الثقافية المختلفة، يتطلب ويقتضى القيام بتحليل متعدد المستويات يركز على كل من الخصائص داخل شخصية الطفل والسلوكيات التى تكون نتيجة

لخصائص الطفل والبيئة. وقد قدمت الأدلة على أن لمثل هذه الاعتبارات أهمية ودلالة في ظهور الخجل، وكف السلوك والعدوان والصعوبات الانفعالية والسلوكية. على سبيل المثال يشكل العدوان والصعوبات الانفعالية والسلوكية عند الأطفال قضايا اجتماعية كبرى في المجتمعات الغربية، وهو ما يدل على أهمية ضرورة أخذ السياق الثقافي في الاعتبار عند البحث عن أسباب هذه المشكلات وأثرها على الأطفال وأسرهم والمجتمعات. فقدرة الطفل على التصدي للضغط ستزيد أو تخفض من احتمالات وجود مشكلات انفعالية وسلوكية لديه، كما أن استراتيجيات التصدي الجيدة ترتبط مع الصمود والمقاومة (Resilience) عند الطفل (انظر الفصل الرابع).

لذلك قمنا في هذا الفصل بتحديد معالم النتائج النمائية تلك والطرق التي تلعب بها الثقافة دوراً مهماً.

٨-٢-١ النتائج والمستتبعات التربوية

يمكن الكشف عن أثر الثقافة على النمو والتطور المعرفي واللغوي في سياق تعليم الأطفال (Educating) في السياقات الثقافية المختلفة. والتعليم باعتباره شكلاً من أشكال التنشئة الاجتماعية للأطفال الصغار وإعدادهم لأدوار البالغين يمكن اعتباره يضم خاصيتين مميزتين هما: التعليم الرسمي وغير الرسمي، (Formal and Informal Education) والتعليم الرسمي -كما لاحظت نسامينانج- (Nsamenang, 2003) (٢٠٠٣) يتضمن التدريس أو التدريب المقصود كشكل "محدد من الإكساب ثقافة مغايرة (enculturation) والتنشئة التي يشار إليها من جانب الصعيد الأعظم بالذهاب إلى المدرسة أو التمدرس، "P. 222 "Schooling".

وفوائد ومزايا الذهاب للمدرسة أو التمدرس باعتبارها وسيلة للتعليم لا يمكن مناقشتها وليست محل نقاش وبشكل خاص في المجتمعات الصناعية. ولكن التساؤلات قد طرحت حول مزايا وفوائد الذهاب إلى المدرسة، ومثل هذه التربية التي تكون في الغالب من النوع الغربي (Western - Type) في الشكل الذي يطبق على المواقف الأقل في مستوى التصنيع (Less Industrialized) مثل تلك المواقف الموجودة في أفريقيا. (Serpell, 1993), (Nsamang, 2003) حيث ينخفض احتمال احتوائها على واقع ثقافي خاص بالمحليين والأصليين وحقائق اقتصادية وعوامل سيكولوجية أخرى، مما يجعل الصعيد الأعظم من خريجها قد أعدوا إعدادا ضعيفا لا يمكنهم من المساهمة مساهمة فاعلة ومهمة ومعنوية لمجتمعاتهم. (Nsamang, 2003)، وقد تم الكشف والتدليل على مشكلة أهمية ودلالة الذهاب للمدرسة في المواقف الثقافية المختلفة، وبشكل خاص في أفريقيا وجعلها هذه المشكلة محل تساؤل في دراسة لسيربيل في عام ١٩٩٣ (Serpell, 1993) وهي دراسة حالة للأطفال الذين ينمون في المجتمعات الريفية بتشوا (Chewa) في شرق زامبيا. وقد وجدت الدراسة أنه بينما أكد النظام المدرسي على الإعداد للعمل في قطاعات اقتصادية حديثة ورسمية، فإن معظم الأطفال لم يستطيعوا تحقيق تقدم كبير أو وجدوا أن ذهابهم للمدرسة لم يكن له إلا تطبيق قليل في حياة البالغين.

وبينما يحدث التدريس والتعلم في كل من السياق داخل وخارج المدرسة، فإن التعليم (education) المغمور في ممارسات رعاية الطفل في ثقافة معينة يميل لأن يكون غير رسمي بدرجة كبيرة، (More Informal) ويحدث كثيرا في سياق مع ومرتبط بنشاط محدد وتون له دلالة وأهمية ظاهرية فورية. ونوع التدريس للطفل المميز للتعليم والتربية غير الرسمية المحلية الداخلية في أفريقيا، على سبيل المثال، تهدف إلى تنشئة الطفل للمشاركة المسنولة في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية المقبولة والمقدرة، وتتضمن التعريف بالجوانب الأخلاقية والمسئولية

الاجتماعية. وقد ارتبط غياب هذه السمات فى المناهج الدراسية فى تلك الثقافات بإفتقاد الأطفال لتلك الأشكال من التدريب على المسؤولية وعدم تحقيق النمو والتطور المعرفيين المهمين للأداء فى مجتمعاتهم، وهذا أدى بدوره إلى غياب الدافعية للاستمرار فى الذهاب للمدرسة والمواصلة معها. (See Serpell, 1994)

وقد عرضت نماذج أخرى لمحدودية المدارس الرسمية أو الذهاب إلى المدرسة بشكل رسمى، (Formal Schooling) ولكن كفاءة وفاعلية التعليم فى سياق فى دول أخرى قد عرضتا فى دراسات أجريت على أطفال الشوارع فى البرازيل. (Nunes Carraher, Carraher and Schliemann, 1985)، وقد بينت نون ورفاقها أن الأطفال الذين كانوا يعانون ويصارعون بل ويحاربون مع حسابات رياضية بسيطة فى مقررات المدرسة كانوا على الرغم من ذلك على درجة عالية من الكفاءة والمهارة فى التعامل مع الأشكال (Figures) والجمع، عندما وصل الأمر إلى التعامل مع الأنواع المختلفة من العملية فى سياق الاتجار فى الشارع. ويبدو أن العامل الجوهرى المفتاحى فى التعلم هو التعلم فى السياق والتطبيق القوى للمهارات فى مشكلة مهمة. وقد أرجعت الصعوبات فى التعاملات الرياضية عند الأطفال البرازيليين جزئيا لطرق التدريس المميزة للمنهج الدراسى. بينما يمكن لاختلاف طرق التدريس التى تطبق فى المجتمعات المختلفة أن يفسر الفروق فى النتائج التربوية مع الأطفال المعنيين، لكن جوانب وأبعادا أخرى للسياق المدرسى قد كان لها مستتبعات مهمة ومعنوية بالنسبة لتوافق الأطفال المدرسى. وأحد هذه العوامل هو اللغة المستخدمة.

وكما رأينا فى الفصل السادس فإن أثر اللغة على النتائج التربوية قد درس فى سياق أداء الأطفال ثنائى اللغة فى النظم التربوية الغربية. وعلى عكس البحوث المبكرة، فإن البحوث المعاصرة والحديثة قد بينت وأشارت إلى احتمالات وجود آثار إيجابية لكون الطفل ثنائى اللغة على النمو والتطور المعرفيين والإنجاز الأكاديمى.

(Bialystok, 2002 ; Kovacs and Mehler, 2009).

لكن هناك بعض الأدلة على أن مثل هؤلاء الأطفال، وبشكل خاص فى مجتمعات الأقلية أو المهاجرين قد يواجهون مشكلات فى توافقهم السيكولوجى، وهو ما يمكن أن يؤثر بطريقة غير مباشرة على أدائهم الأكاديمى (انظر المناقشة بالفصل السادس). وقد ترتب على هذا بعض الاعتبارات المتعلقة بالخدمات الخاصة بالنواحى التربوية والاجتماعية والصحة العقلية فى تلك الدول.

وفى السياقات الثقافية الأخرى، كان أثر اللغة على النتائج التربوية فى سياق المدرسة يرتبط باستخدام لغة غير قومية وغير أصلية (Non- Native) باعتبارها وسيطاً للتدريس. كان هذا ما حدث تاريخياً فى كينيا وزيمبابوى والمستعمرات البريطانية السابقة الأخرى، حيث كانت اللغة الإنجليزية تدخل كوسيط للتدريس فى المدارس المحلية. وعلى الرغم من أنه بالنسبة للصعيد الأعظم من الأطفال كانت هذه اللغة غير مألوفة وبشكل خاص فى المناطق الريفية، فإنها قد أدخلت باعتبارها وسيطاً للتدريس من بداية المقررات والمناهج. وسوف تناقش المبررات وراء مثل هذا القرار وما يترتب عليه من مستتبعات ونتائج سياسية ستناقش فيما بعد فى القسم ٨ - ٣ - ٢ من هذا الفصل. ويكفى هنا مجرد ملاحظة أن تقييم وتقويم آثار هذا على تعلم الأطفال فى زامبيا قد بين أن استخدام اللغة الإنجليزية بدلاً من اللغة المحلية الخاصة بمجتمع الأطفال قد جعل التعلم أكثر صعوبة لكثير من الأطفال.

(Hoppers, 1981 ; Sकेleti, 1985, 1988).

وكما لاحظ سيربيل فى ١٩٩٣، (Serpell, 1993): إحدى نتائج مطالبة الأطفال بتعلم اللغة الإنجليزية بوصفها شرطاً ضرورياً مسبقاً لفهم باقى المقررات قد أثر تأثيراً كبيراً، وأدى إلى حرمان عدد كبير من التلاميذ حرماناً كبيراً حتى من فرصة الحصول على عينة من المعرفة المتراكمة التى تقدم. (p. 98).

٨-٢-٢-٢ الخجل أو كف السلوك

الخجل أو كف السلوك عند الأطفال هو نتاج نمائي، ولكنه عرضة كذلك لآثار الثقافة. وهو سمة ثابتة ومستقرة (Rubin, Chen and Hyme , 1993) ترتبط بنتائج نمائية محتملة وبشكل خاص في المجتمعات الغربية. وتوضح توضيحا جيدا أثر ممارسات التنشئة الاجتماعية كما نوقشت في الفصل الثالث، وكذلك التفاعلات بين العوامل الثقافية والأحكام المتعلقة بما يكون نمو الطفل النمطي المعتاد والنمو غير النمطي، (Typical or a typical) لذلك يمكن أن يؤخذ الخجل وكف السلوك ويعتبران مؤشرات على وجود صعوبات في تكوين العلاقات، وبشكل خاص في السياق الثقافي الغربي. لكن الوالدين والمربين في مختلف الثقافات قد يفسرون المظاهر المحددة لخصائص الطفل بطرق مختلفة، بحيث ينظر للخجل بوصفه سمة إيجابية في الثقافات الشرقية وكسمة سلبية في الغرب. وبشكل عام فإن الأدلة على الخجل أو كف السلوك في الدول المختلفة تبين أنه من المهم أخذ إثنية الطفل وأسرته في الاعتبار عند دراسة وبحث آثار هذه السمة على تنشئة الطفل اجتماعيا وتقدمه النمائي. ويختلف امتداح الوالدين والرفاق وتوقعاتهم والتصرف مع الطفل الخجول اختلافا كبيرا في مختلف الجماعات الثقافية. وقد وجد بوفين وهيميل وبولووسكي في ١٩٩٥، (Boirin, Hymel and Bukowsk, 1995) أنه ببلوغ المراهقة المبكرة في المجتمع الغربي، يدرك المراهقون أنه تنقصهم المهارات الاجتماعية والصداقة مع الرفاق، وغالبا ما يبدأون في الشعور بالوحدة والاكتئاب. وفي المجتمعات الأكثر كلفة مثل الصين فإن الأطفال الصامتين والهادئين يشجعون ويمتدحون من معلميههم ووالديهم (Ho, 1986): بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال الخجولين يقدررون أنفسهم تقديرا إيجابيا، لذلك يلاحظ أن الأطفال الخجولين والذين يعانون من كف سلوكي قد يعيشون وينجحون في الجماعات الآسيوية، بينما يميلون لأن يكونوا محرومين في المجتمعات الغربية. والمستتبعات التطبيقية العملية لمثل

هذه الفروق الثقافية، هي أن يكون المعلمون والمهنيون الآخرون الذين قد يشجعون الأطفال على "التغلب على خجلهم" ويصبحون أكثر تأكيداً وثقة في المواقف الاجتماعية، يجب أن يدركوا ويعرفوا ويقدرُوا هذه الرسالة، وأنها قد تتعارض مع رسائل أخرى داخل الأسرة ومجتمع الطفل حول قيمة الخجل بوصفه سمة من سمات الشخصية. وقريب من هذا وترتبط به الفروق الثقافية في التوقعات وكيف يجب على الطفل أن يتصرف ويسلك عند التفاعل مع البالغين. (Harkness and Super, 2008) ومثال على هذا يمكن أن ينظر لأطفال المهاجرين من الثقافات غير الغربية على أنهم "يتصفون بالوقاحة وقلة الذوق عندما لا ينظرون في أعين المعلم" عندما يتحدث لهم، بينما تعتبر ثقافة الأطفال أنه من الوقاحة وقلة الذوق أن يفعلوا هذا.

٨-٢-٢-٣ العدوان عند الأطفال والشباب

شأنه شأن الخجل يمكن للعدوان أن يربط بصعوبة بتكوين العلاقات، كما يمكن له بطرق مختلفة في "المحاريب: Niches" الإيكولوجية المختلفة. على سبيل المثال ارتبط انتشار العدوان كسمة سلوكية في المجتمعات الغربية مثل المملكة المتحدة مع بعض الثقافات الفرعية مثل عضوية العصابة والحرمان الاجتماعي. لكن كون الفرد عدوانياً يمكن اعتباره توافقاً في الجيرة العنيفة "tough". على سبيل المثال وجه انتباه كبير في المملكة المتحدة حديثاً نحو ما كان قد أدرك على أنه زيادة في وقوع العنف بين الشباب وبشكل خاص في العنف الذي تضمن استخدام السكاكين وأذرعة النيران، وهو ما أرجع في الغالب للعوامل الاجتماعية التي تخلق ثقافات فرعية تشجع حمل واستخدام الأسلحة. ويمكن للرفاق في مثل هذه السياقات أن يلعبوا دوراً مهماً ومعنوياً في تنشئة الطفل وتطوير اتجاهاته نحو السلوك العدواني.

وهناك مواقف وآراء مختلفة في الثقافات المختلفة حول طبيعة علاقات الرفاق المرغوب فيها. (Schneider, Woodburn; Soteras – de Toro and Unvari, 2005)

يتضح هذا في الطرق المختلفة التي تدار بها الصراعات بين الأفراد ويتم التحكم فيها، في الولايات المتحدة كمثال على "الثقافة الغربية" ينظر للصراع باعتباره جزءاً لا يمكن تجنبه من أداء أو عمل المجتمع، مع ما يكمن به من ضغط موروث بين الاستقلال والتكامل. (Rothbaun, pott, Azuma. et al., 2000) ويشجع الأطفال على الوقوف بأنفسهم "وإعطاء أفضل ما يستطيعون" في العراك البدني وألا يواجهون وهم راقدون. وهناك مجتمعات أخرى كما كشفت دراسة أجريت في اندونيسيا (Markus and Lin, 1999) تتجنب الصراع وتشجع الأطفال على عدم المشاركة في الموضوعات المحملة بالمشاكل وتجنب أولئك الذين قد يواجهون صراعا معهم. وسوف يكون بالإمكان المحافظة على أداء جماعي أكثر انسجاما وتناغما للمدخل الأخير مع تحقيق إنجاز فردي يفوق ما يتحقق في الحالة الأولى.

هناك كذلك اختلافات واسعة في الدرجة التي يتعرض بها الأطفال للعدوان والعنف. في المجتمعات الغربية يتعرض الأطفال الذين يعيشون في الثقافات الفرعية المجاورة للأحياء الفقيرة لأكثر قدر من التعرض. في مثل هذه الحالات يكون العدوان عند كل طفل وطفلة مرتبطاً بعنف الأسرة والصراع بين أعضائها. والارتباط بين العنف والدخل المنخفض إذا ما اقترن أثر الفقر مع أثر العنف يخلق الاثنان ويوسعان الفقر. (McLnnnes, 2004). ويتحمل من يتلقون العنف وبشكل خاص الأطفال التكلفة والتبعة في شكل صحة بدنية وعقلية معطلة (Impaired), (Mcinnnes, 2004) ويحتاج المهنيون الذين يتعاملون مع الأطفال الذين كشفوا عن مستويات مرتفعة من سلوك العنف أن يدركوا ويعرفوا هذه العوامل الاجتماعية الثقافية التي قد تزيد من احتمالات قيام الأطفال بهذه السلوكيات، وقد تعددهم مسبقا للقيام بها.

٨-٢-٢-٤ الصعوبات الانفعالية (الوجدانية) والسلوكية

تشكل الصعوبات أو المشكلات الانفعالية (الوجدانية) والسلوكية (E.B.D) تحدياً من نوع خاص للوالدين والمعلمين والمهنيين الآخرين. وتعريف الصعوبات

الانفعالية والسلوكية على أنها "سلوكيات محكوم عليها بخرق المعايير الاجتماعية للسلوك المقبول، ولذلك فهي غير مرغوب فيها".

(Empson and Hamiton, 2004 , p. 112).

يضم فوراً مباشرة فكرة؛ أن المشكلات الانفعالية والسلوكية (EBD) ستتغير مع السياق الاجتماعي. والمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول ستتغير مع مرور الوقت وتختلف من سياق اجتماعي ثقافي لآخر.

كما أن هذه السياقات ستتغير كذلك مع مرور الوقت. في المملكة المتحدة، نجد أن السلوك المضاد للمجتمع وغير المقبول عند الأطفال والشباب يشكل اهتماماً هائلاً للحكومة والجمهور على حد سواء. وحول هذا الموضوع عبر كثير من التربويين وعلماء النفس والشخصيات العامة الأخرى عن اهتمامهم، (See Green field, Leach, Bowlby et al., 2006) بالطبيعة المتغيرة للطفولة، وظهور مشكلات الصحة العقلية بين الأطفال والحاجة لقيام المجتمع باتخاذ الإجراءات والأفعال اللازمة لاستبعاد هذه المشكلات.

وتقدم القيم والأهداف الثقافية الموجودة أساساً للحكم على خصائص الأطفال وسلوكهم الاجتماعي بواسطة الآخرين حتى تكون مقبولة داخل السياق الثقافي.

هذه الأحكام سوف تؤثر عندئذ على الطريقة التي يشعر بها الأطفال بأنفسهم، ومدى تمكنهم من تحقيق وبناء مهارات اجتماعية جيدة، ومن ثم يتمكنون من العمل بطريقة جيدة اجتماعياً. ونظراً لأن خصائص وسمات الطفل ينظر لها بطرق شديدة الاختلاف في الثقافات المختلفة، لذلك فمن المتوقع أن ما يعتبر أنه يكون "EBD's": المشكلات الانفعالية والسلوكية" سوف يختلف عبر جميع الثقافات أو الثقافات الفرعية. والسلوكيات مثل العدوان الزائد سينظر له كونياً على أنه إشكالي أو سلوك مشكل (Problematic) عبر جميع الثقافات، ولكن نقطة القطع

(Cut- of point) بين السلوك المشكل والسلوك غير المشكل، أو بين الطبيعي وغير الطبيعي سوف تختلف اعتماداً على التحمل الثقافي العام للعنف في مجتمع ما أو ثقافة فرعية داخل المجتمع. ومفهوم "الطبيعي"، (Normality) هو مفهوم إحصائي يأخذ في الاعتبار احتمالية حدوث سلوكيات معينة عند مستويات نمائية معينة، وسمّة مهمة لمحكّات اعتبار السلوكيات غير طبيعية (abnormal)، هو كونها تتضمن ظروف حياة الطفل والموقف الاجتماعي الثقافي لأسرته.

وقد تكرر التوصل لكون العلاقات المتبادلة بين الأفراد تدخل بطريقة محورية أساسية في أسباب وتطور المشكلات الانفعالية السلوكية (EBD'S). فعلاقة الطفل مع والديه أو الآخرين الذين يرعون له أهمية جوهرية وأساسية، وهذه العلاقات قد تتفاعل كذلك مع وتؤثر على علاقات الطفل بالرفاق. لذلك فإن فهم الطريقة التي تتطور بها (EBD'S) في الثقافات المختلفة تتضمن فحص الطرق المحددة التي قد تتفاعل بها أنماط الوالدية (Parenting styles) مع سمات وخصائص الطفل للتعرف على ما إذا كانت أنماط محددة للوالدية ترتبط مع أنواع محددة من سلوك الطفل. إذا كانت ستزداد احتمالات وجود واستخدام عمليات بين الأفراد متشابهة في الثقافات المختلفة، كما يمكن للعوامل الاجتماعية الاقتصادية المحرومة في المجتمعات الغربية تزداد وبذلك تفسر انتشار (EBD'S) في بعض الحالات. على سبيل المثال هناك دليل على أن الأطفال من الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المحرومة في المجتمعات الغربية تزداد عندهم مخاطر الإصابة بالصعوبات الانفعالية السلوكية.

(EBD'S) (Schneiders, Drukker, Vander Ende et al., 2003).

ونتيجة ثانية وتالية على الصعوبات الانفعالية الاجتماعية (EBD'S) يمكن أن تكون انخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمي.

(Department of Education and Skills, 2004).

والتفاعلات بين التحصيل الأكاديمي ودخل الأسرة والصعوبات الانفعالية السلوكية (EBD'S) تفاعلات شديدة التعقيد في المجتمع الغربي، ويعتبر الوالدان في كثير من الأحيان هما السبب وراء الربط بين الفشل التربوي والصعوبات الانفعالية الاجتماعية السلوكية (SEBD'S) والبيئة المنزلية المحرومة. ويفسر ذلك بكون الوالدين شديدي الفقر والعوز، واللذين لا يكون لديهم في المعتاد إلا الحد الأدنى من سنوات التعليم، يقدمان بيئة معرفية غير مشجعة ولا مثيرة ولا محفزة لأطفالهما.

(Bradley, Whiteside, Mundform et al., 1994).

وهو ما قد يؤدي إلى افتقاد الطفل المصاب للنجاح الأكاديمي نظرًا لأن المعلمين يميلون للاستجابة استجابة أقل إيجابية وأكثر عقابًا للأطفال منخفضي الدافعية، ويسلكون سلوكًا سيئًا في الفصل الدراسي. (انظر كذلك الفصل الرابع لمناقشة العوامل المهمة والمعنية الأخرى).

ومن المهم ملاحظة أن الممارسات الوالدية المتشابهة قد تكون لها نتائج ومستتبعات مختلفة اعتمادًا على الظروف الاجتماعية الثقافية والحالة المرتبطة بهذا هي استخدام العقاب البدني الذي يرتبط بنتائج سلبية في حالة الأطفال في الغرب وبشكل خاص الأطفال البيض لأسر بالطبقة المتوسطة. ولم يرتبط بذلك في حالة أسر الأقليات الإثنية مثل الأفارقة الأمريكيين، وهذه هي البيئة التي تكون شديدة الأهمية بشكل خاص لسنوات ما قبل المدرسة. ومن المحتمل كذلك أن يسهم نمط أو أسلوب الوالدية (Parental Style) الذي يفتقد في الغالب الدعم الانفعالي.

(Karenman , Miller and Sjaastad , 1995).

ويتضمن استخدام عقاب غير متنسق وقاسٍ في حالة الأسر الفقيرة المعدمة التي تعاني من ضغوط عالية، ومن المتوقع أن يسهم هذا النمط الوالدي في

انخفاض تقدير الذات وغياب الدافعية عند الأطفال. وقد ربطت ممارسات الوالدية مع استخراج المشكلات (Externalizing) وبشكل خاص اضطرابات السلوك (Conduct Disorders).

(Patterson, 1982 ; Webster – Strarnton and Herbert, 1993).

(Deater – Deckard, Dodge, Bates and Petit , 1996, Straus and Stewart, 1999).

أو الأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض. والنتيجة المحددة للفروق الثقافية في الممارسات وفي أثر العقاب البدني فيما يتعلق بالسياسة والممارسة ستناقش مناقشة إضافية في القسم ٨ - ٣ - ٣ - ١ .

٨-٢-٢-٥ الضغط والتصدى

يمكن التغلب على تأثير العوامل المرتبطة بالآثار النمائية السلبية بل وربما إلغاء بواسطة إستراتيجيات الصمود أو المقاومة والتصدى وهى الاستراتيجيات التى تطور فى سياقات ثقافية محددة. وبالنسبة للأطفال فى مختلف الجماعات الثقافية، فإن التصدى للضغط هو إحدى القدرات الأساسية التى تخفض احتمالات الإصابة بالصعوبات الانفعالية والسلوكية (EBD'S). وسوف يتعرض الأطفال المختلفين للعوامل التى تولد الضغوط (Stressors)، وقد يمر الأطفال المحرومين (مثل أولئك الذين ينتمون لأقليات إثنية أو الأسر ذات الدخل المنخفض فى المجتمعات الغربية) بخبرات ضغوط أعلى فى بعض الظروف عن الأطفال غير المحرومين أى الأفضل فى ظروفهم. وبينما نضع فى اعتبارنا أهمية الآثار البيئية غير المشتركة، فإن السلوك الوالدى جانب أو بعد مهم من أبعاد البيئة المنزلية التى تقدم أول سياق يتعلم فيه الأطفال إستراتيجيات التعامل مع الجوانب الأكثر صعوبة من ضغوط الحياة مثل أحداث الحياة شديدة السلبية أو المشاحنات اليومية. وسوف تعكس أنواع الإستراتيجيات التى تسود وتسيطر فى بيئة ما آثار السياق الثقافى الأوسع والأعرض.

(Xu, Farver, Chang et al., 2006).

وقد وصف ويسز وزملاءؤه في ١٩٨٤ (Weisz et al., 1984).

إستراتيجيات التصدي عند الأطفال وبين أنها تنقسم إلى ثلاث فئات هي:

- تغيير أبعاد وجوانب الموقف لخفض مصدر الضغط (الضبط الأولى -
(Primary control).

- تغيير أنفسهم للتأقلم والمواءمة مع الموقف (الضبط الثانوى)
(Secondary Control).

- إلغاء الضبط، لا التعديل ولا الضبط (بدون ضبط - Noncontrol).

وسوف تختلف الأهمية التي يعطيها الأطفال للضبط مع تغير النفسية الثقافية أو المزاج الثقافى. ففي المجتمعات الغربية يكون ضبط الأحداث والمشاعر وغيرها شديد الأهمية. لكن الفئات شديدة الدين قد تشعر بالضبط وأهميته بدرجة أقل باعتباره انعكاساً لدينهم والدين الذي يمارسونه والذي يساعدهم على التوافق مع المواقف بدلا من محاولة تغييرها. لذلك فإن استجابات الأطفال للضغط وإستراتيجيات التصدي الخاصة بهم ستعكسان بدرجة كبيرة السياق الاجتماعى والثقافى الذى تعيش فيه أسرهم. فى السياق الغربى للأسر النووية (Nuclear)، الأسر المترابطة (Cohesive) التى تتصف بالتفاعلات الإيجابية والعلاقات الداعمة تشجع وتدعم التوافق الاجتماعى، والإحساس بالأمن والقبول وتصور أفضل وأعظم للإمكانيات والقدرة على ضبط الظروف الضاغطة، فى مثل هذه السياقات فإن الأطفال فى الأسر التى يشعرون فيها بأنهم مرفوضون، لن يستطيعوا الاعتماد على إستراتيجيات الدعم الاجتماعى الخاصة بالتصدي، كما لن تكون لديهم ثقة فى قدراتهم الخاصة لتغيير المواقف وتيسير ضبطها. وأطفال الأسر التى تعيش فى فقر، والذين يزداد ميل والديهم للتعبير عن فقد الأمل فى تحقيق تغيير والخروج إلى خارج ظروفهم غير السعيدة، سيكونون أكثر استعدادا لاكتساب هذه الطريقة فى الأداء التى تمرر لهم، لذلك فهؤلاء الأطفال كذلك سيميلون لتبنى إستراتيجيات

التصدى التى تتصف بالتخلى عن أو هجر الضبط، (Control – Relinquishing Strategies) لكننا يجب أن نأخذ فى اعتبارنا أنه سيكون هناك مدى واسعاً من الفروق الفردية فى مدى قدرة الأطفال الذين يعيشون فى فقر فى التغلب على ظروفهم والتوصل لحلول توافقية للظروف المشكّلة. وتضم قدرة الطفل على الصمود، وهى القدرة التى تيسر وتسهل السلوك التوافقى خصائص وسمات الطفل، على سبيل المثال الذكاء المرتفع والشخصية الإيجابية المتفائلة واستقرار الحالة المزاجية.

وتميل ظروف الأطفال الذين يكبرون فى كثير من الدول النامية التى تشكل أغلبية دول العالم لأن تكون مختلفة. وقد لا يكون للعلاقات والظروف فى حالة الأسر النووية حديثة التكوين نفس الأثر الذى يحدث فى المواقف الصناعية الغربية. وفى الصعيد الأعظم من المواقف غير الغربية (غير الصناعية) يمكن أن يدعم الأطفال بواسطة شبكة أكثر امتداداً عن أعضاء الأسرة عندما تواجه أسرهم الخاصة والقريبة صعوبات. لكن التغير الثقافى الذى جاء مع التحضر أو التحول إلى الطبيعة الحضرية (Urbanization) قد أدى إلى تعبيرات مختلفة عن أثر مشكلات الأسرة، وفى أغلب هذه المواقف كان هناك توثيق كبير لمشكلات الفقر والمواقف، مثل مواقف أطفال الشوارع الذين يكشفون عن مستويات مرتفعة من المقاومة والصمود والقدرة على التأقلم مع ظروفهم، بينما يكونون شديدي الضعف فى كثير من الجوانب وأكثر عرضة للإصابة.

(See Study by Aderinto , 2000).

٨-٣. ما يترتب من نتائج ومستتبعات على السياسة والممارسات

يركز فى هذا القسم على بعض النتائج والمستتبعات التى نوقشت فى القسم السابق التى تمس السياسة والممارسات، وتؤثر فيها وبشكل خاص ما يتعلق بتقديم

الخدمات التربوية والاجتماعية وخدمات الصحة العقلية للأطفال. ونبدأ القسم بمناقشة لتطور ونشوء السياسات التربوية كما تأثرت بالعوامل الثقافية، وتوضيح التطبيقات المحددة للمناظير النظرية المختلفة من الحركات العلمية المركزة على الطفل، (Child – Centred Movements) التي أثرت عليها نظرية بياجيه وحتى نظرية النشاط التي تعكس منظور فيجوتسكي مع التركيز على التعلم في سياق. وتكون بؤرة اهتمامنا وتركيزنا بعد ذلك هي استخدام اللغة في المدارس كما يطبق في السياقات التي يكون فيها وسيط التدريس لغة غير اللغة الأصلية (Native) للصعيد الأعظم من الأطفال، وكذلك في المجتمعات متعددة الثقافات حيث تشكل ثنائية اللغة قضية. وتناقش المستتبعات والنتائج والاعتبارات المتعلقة بالسياسات التربوية مع معالجة الأبعاد والجوانب المعرفية والاجتماعية لخبرات الأطفال في مثل هذه المدارس. ومجال آخر للتطبيق العملي من منظور الثقافة نجد الممارسات الوالدية والاعتبارات اللازمة لفهم والتعامل مع التعبير الثقافي عن صحة الطفل ورفاهيته. ويوضح هذا في الأمثلة المحددة للخجل وكف السلوك والعدوان والصعوبات والمشكلات الانفعالية والسلوكية للأطفال والضغط واستراتيجيات التصدي التي قد تستخدم من جانب الأطفال وأسرهم وبشكل خاص في سياق الحرمان الاجتماعي. ومثال محدد لمدخل للوالدية متأثر بالعوامل الثقافية هو تأديب الأطفال (Disciplining). كما توضح الاختلافات عبر الجماعات الإثنية (العرقية) والوضع الاجتماعي الاقتصادي في استخدام العقاب المادي أو البدني لضبط سلوك الأطفال ومستتبعات أو نتائج هذه الممارسات. وأخيراً، يركز القسم على تشجيع وزيادة هوية الأطفال في البيئة متعددة الثقافات، مع تركيز خاص على الهوية الإثنية والثقافية. وتناقش كذلك المستتبعات والنتائج على التوافق الاجتماعي والانفعالي للأطفال من خلفيات الأقليات العرقية. ويُعرض مثال لبرنامج يهدف إلى تحسين وزرع الهوية الثقافية الإيجابية لهؤلاء الأطفال.

٨-٣-١ مداخل التعلم والتدريس

لقد ترتب على مختلف المداخل النظرية نتائج ومستتبعات تتعلق وتخص السياسة والممارسة الخاصة بتقديم الخدمات والممارسات التربوية على ضوء تفسير هذه النظريات لتعلم الأطفال ونموهم وتطورهم النفسيين. (الفصل الخامس)، ويرتبط الاهتمام بالتطبيق العملي لهذه المداخل بمدى وإمكانية أخذ هذه العوامل الثقافية في الاعتبار عند تصميم وتخطيط المقررات والجوانب الأخرى للمدرسة والتدريس (Schooling) في المجتمعات والدول المختلفة. ومن بين القضايا الأخرى مستتبعات أية صياغة مفاهيمية بعينها مثل مفهوم الذكاء ومدى فاعلية وكفاءة الصياغات المختلفة في تفسير النمو والتطور المعرفين (العقلي) في السياقات المختلفة. وأهمية توقعات المعلم والوالدين فيما يتعلق بإنجازات الأطفال الذين ينتمون لجماعات اجتماعية وإثنية مختلفة بالمدرسة، والعلاقات بين الأداء في المجالات الأخرى والإنجازات التربوية.

وكما رأينا في الفصول السابقة، فإن كثير من الأطفال في العالم ينمون في سياقات تعكس مسارات مختلفة للنمو. والاهتمام العام في الدول النامية (الأقل تصنيعاً) (Less Industrialized) هو كونهم يحتاجون لإمكانيات أوسع والتمكن من الحصول على الفرص والإمكانيات التي تعتبرها الأسر في الدول الصناعية والدول الأكثر تقدماً وتصنيعاً كقضية مسلم بها - خدمات الرعاية الصحية والتربوية - وهي أكثر الخدمات أهمية لمناقشتنا هنا. لذلك فالمدى الذي تعكس مداخل التعلم والتدريس هذه الحاجات في هذه السياقات يشكل قضية مهمة ومرتبطة بنا. وفي المجتمعات الغنية وبشكل خاص المجتمعات في أوروبا والولايات المتحدة تم تمويل التدخلات لتيسير وتسهيل أقصى درجات النمو للأطفال المحرومين بواسطة الحكومات والمنظمات غير الحكومية (التبرعات) منذ الستينيات والمراحل الأولى

لبرامج الهدستارت (Head Start) في أمريكا الشمالية. ومن بين الدروس المبكرة التي تم تعلمها من هذه التدخلات في حالة الأطفال بالخلفيات المحرومة اجتماعياً كانت الحاجة للتغلب على انخفاض تحصيل وإنجاز الأطفال عند مستويات متعددة واستهداف الوالدين والمجتمع وكذلك الأطفال، وكذلك الحاجة لتقويم وتقدير آثار أى برنامج للتدخل على المدى المتوسط وحتى المدى الطويل، وكذلك عقب التدخل مباشرة (أى التقويم عند مختلف مراحل التطبيق على منتصف المرحلة وطوالها، وكذلك عقب انتهاء التدخل مباشرة)، لأن آثار النائم (Sleeper Effects) تحدث وهي الآثار التي تصبح فيها الآثار واضحة لفترة تتراوح بين ٥ و ١٠ سنوات بعد التدخل. ومثل هذه الآثار قد ترجع لعدد من الميكانيزمات المختلفة - التغير النمائي أو الآثار المتبادلة - للعلاقات بين الأفراد التي تزداد مع مرور الوقت لمختلف القياسات. وبشكل عام كانت للخبرات المختلفة مع المداخل الخاصة بالتعلم والتدريس في كل من الدول الأقل تقدماً وللبرامج المحسنة والمعدلة في المواقف الصناعية مستتبعات ونتائج تتعلق بالسياسات التربوية.

٨-٣-١-١ المستتبعات والنتائج المتعلقة بالسياسات التربوية

كان لنظرية بياجيه أثر مهم ودال على الممارسة التربوية المطبقة في المؤسسات التربوية الرسمية بالمدارس في أجزاء كبيرة من العالم. ونظرية بياجيه كما رأينا في الفصل الخامس نظرية مفتاحية للنمو والتطور المعرفيين. وكان لسمتين بهذه النظرية دلالة وأهمية خاصة لتعليم وتربية الأطفال. والسمة الأولى هو الرأى القائل: بأن الأطفال يولدون بمعرفة تتضح مع الوقت، وأنهم لا يكتسبون هذه المعرفة ببساطة وقد سبق تغليفها وعزلها عن العالم الخارجى. بدلا من ذلك يعتبر الأطفال يبنون بنشاط تطورهم الخاص عن طريق التفاعل مع البيئة. والسمة الثانية في نظرية بياجيه هي النظر لتفكير الطفل على أنه يختلف كيفيا عن تفكير الآخرين عند الأعمار المختلفة، بما في ذلك البالغون. وبالإضافة لكون الأطفال الأكبر

يكونون أكثر معرفة (More knowledgeable) عن الأطفال الأصغر، فإن الطرق التي ينظرون بها للعالم ويفهمونه عند مختلف مراحل النمو تكون مختلفة. وفكرة المراحل سمة مهمة لنظرية بياجيه، مع تضمن كل مرحلة تالية لمستويات متزايدة في التنظيم وأبنية منطقية كامنة وراءها.

وقد كانت نظرية بياجيه مؤثرة في صياغة السياسات التربوية والتعليم في الدول الغربية. ومثال على هذا التأثير نجد توصيات تقرير بلوودين (Plowden Report) الخاص بالتعليم الابتدائي في إنجلترا وويلز، (Central Advisory Council for Education, 1967) وهو التقرير الذي عرف وأرشد السياسات التربوية القومية وممارسات الفصل الدراسي لعدة سنوات. ومن بين الخصائص المفتاحية المهمة للتقرير نجد إشارات إلى أهمية ودلالة التتابعات النمائية، (Developmental Sequences) عند الأطفال، الاستعداد (Readiness) لخبرات تربوية محددة والتركيز على الاهتمام بالعمر النمائي عند تقديم الخدمات التربوية. وبشكل خاص، وبما يتسق مع نظرية بياجيه نُظر لدور المعلم على أنه ببساطة السماح للأطفال بأن ينشغلوا مع بيئتهم بطريقة نشطة وتمكينهم من الحصول على الخبرات الملائمة عند الوقت المناسب لتشجيع وتحسين وحث قدرتهم على التعلم. بالإضافة إلى ذلك رُوي أن التربية ستكون فاعلة فقط إذا ما أخذ في الاعتبار وروعت المرحلة التي يصبح عندها الأطفال مستعدين للحصول على خبرات تربوية محددة. مثل هذه الاعتبارات كانت متسقة مع حركة التركيز على الطفل. (Child – centred – Movement) في الممارسة التربوية.

وبينما قد لا تكون سمات نظرية بياجيه المرتبطة بحركة التركيز على الطفل طبقت وتم تبنيها تبنيًا كاملاً في نظم التربية غير الغربية (على سبيل المثال التحرك بعيداً عن الطباشير والكلام)، فإن فكرة الأداء العقلي باعتباره قدرة أو نشاطاً فردياً تماماً ومطلقاً قد تم استيرادها لتلك الثقافات وأدخلت رسمياً في

خصائص وسمات النظام التربوي الذي يؤكد على استزراع (Cultivation) عقل الطفل الفرد والاستكشاف والإنجاز الشخصيين. في هذه الحالة تكون البؤرة مركزة على تطوير وتنمية الطفل نحو القدرة على التفكير المنهجي المنظم حول العلاقات المنطقية داخل مشكلة تعكسها المرحلة النهائية من مراحل النمو المعرفي عند بياجيه (مرحلة العمليات الشكلية) (Piaget, 1951).

وينظر لمثل هذا التوجه للنظام التربوي على أنه يفضل في تزويد الأطفال في المجتمعات غير الغربية بالمدى الكامل من المهارات والمعرفة اللتين تمكنانهم من الربط المناسب بين أشكال الواقع في حياتهم اليومية والمعرفة كما تنعكس في بيئاتهم الفورية. (Nsamenang, 2003).

وقد اقترح أن المقررات المدرسية في أماكن مثل أفريقيا تحتاج لأن توجه نحو التربية التي تنشئ الأطفال وتعددهم للمشاركة المسنولة في أنشطة اجتماعية واقتصادية مقبولة ومقدرة، بما في ذلك التدريب على المسؤولية والأداء المعرفي.

(Nsamenang, 2003 , Serpell, 1993)

وقد تم تحقيق هذا التدريب تقليدياً عن طريق أشكال محلية أصلية (Indigenous) للتعليم بالمشاركة، ويتسق مع النظرية الاجتماعية التاريخية لأتباع فيجوتسكي، (Neo – Vigotskian Socio – Historical Theory. Rogoff, 2003)

٨-٣-١ برامج الأطفال المحرومين ثقافياً

ارتبط الفشل في الاستفادة من الخبرات التربوية في المجتمعات الصناعية مع الحرمان الاجتماعي. وهناك أدلة كثيرة على أن الأطفال من الخلفيات المحرومة اجتماعياً واقتصادياً، أي البيئات المعدمة على سبيل المثال في المملكة المتحدة، تزداد احتمالات ومخاطر معاناتهم من الفشل التربوي.

(Department of Education and Skills, 2004).

والكشف عن المشكلات الانفعالية والسلوكية (Schneiders et al., 2003) كما أن هناك كذلك علاقة مؤيدة بشدة وتم التحقق منها بين الوضع الاجتماعي الاقتصادي والنجاح التربوي (الدراسي). وفي المملكة المتحدة اختلفت نسبة الأطفال الذين حققوا النجاح في ٥ من المواد بشهادة الثانوية العامة (G.C.S.E) في عام ٢٠٠٢ من ٧٧٪ في الطبقة المهنية إلى ٣٢٪ في حالة الأطفال الذين كانت وظائف والديهم من المهن الروتينية. وفي نفس العام شارك ٨٧٪ من أطفال الأسر المهنية و ٦٠٪ من أطفال الأسر الروتينية، في التربية بعد عمر ١٦ عامًا.

(National Statistics, U. K. Government on Line).

والتفاعلات بين التحصيل التربوي ودخل الأسرة والمشكلات الانفعالية والسلوكية معقدة. وكما رأينا قبل ذلك فإن الوالدين الفقراء الذين لم يحصلوا إلا على تعليم منخفض، لا يقدمون لأطفالهم بيئات مثيرة ومحفزة ومشجعة.

(Bradley et al., 1994).

وهو شيء شديد الأهمية والدلالة وبشكل خاص خلال سنوات ما قبل المدرسة. وقد بين إنتويستل وألكسندر وأولسون في ١٩٩٧:

(Entwistle, Alexander and Olson, 1997).

أنه بينما يتقدم الأطفال من الخلفيات الفقيرة في المدرسة بمعدلات يمكن مقارنتها مع أطفال الأسر الأفضل مستوى، فإنهم يهبطون لما هو دون ذلك خلال العطلات الصيفية. ومن بين العوامل الأخرى التي تداخلت نجد نمط الوالدية، الذي تزداد احتمالات افتقاده للدعم الانفعالي.

(Korenman et al., 1995).

واستخدام عقاب غير متنسق وشديد مما يسهم في انخفاض تقدير الذات وغياب الدافعية عند الأطفال. وقد وجد أن الممارسات الوالدية قد ارتبطت بالتعبير الخارجى عن المشكلات وبشكل خاص اضطراب السلوك.

(Patterson, 1986, Webster – Stratton and Herbert, 1993).

واضطراب السلوك بدوره يؤدي إلى غياب النجاح الأكاديمي عند الأطفال لكون استجابة المعلمين تكون أقل إيجابية ويكونون أكثر عقاباً للأطفال الذين ليست لديهم دافعية ويسيتون التعرف في الفصل الدراسي. كما يمكن لقدرة الأطفال على الأداء الجيد في المدرسة أن تتعطل مع ذلك بسبب اعتلال صحتهم، لعدم توفر منازل كافية أو ملابس أو غذاء جيد وعدم كفاية الرعاية الصحية، وجميعها أشياء ترتبط مع الحياة والعيش في فقر. (Crooks, 1995).

واعترافاً بآثار هذه العوامل على أداء الأطفال ذوي الخلفيات المحرومة، طبقت برامج عند مختلف النقاط في المملكة المتحدة والولايات المتحدة لدعم نمو وتطور الأطفال المتأثرين. ومن البرامج المتميزة بالمملكة المتحدة "برنامج بداية متأكدة" Sure – Start Programm (انظر دراسة الحالة (١) أما في الولايات المتحدة فإن هناك العديد من الآثار الإيجابية لبرامج المنع والتدخل، (Prevention and Intervention) مثل مشروع "بيري" لما قبل المدرسة.

(Berry Pre- School Project).

(Schweinhart, Barnes, Weikart et al., 1993).

وقد قيّمت هذه المشروعات وقوّمت وانتشر استخدامها. وقد أشار أرنولد ودوسكتوروف في ٢٠٠٣، (Arnold and Doctorof , 2003) إلى أن عددًا قليلاً من هذه البرامج كان يهدف بشكل خاص إلى تحسين كل من النتائج التربوية والصحة العقلية للأطفال المعرضين للخطر، (At Risk)، حتى على الرغم من أن الرابطة بين

الاثنين واضحة وأكبر بالنسبة للأطفال الذين يعيشون في أكثر الظروف حرمانا. ويبدو أن المكاسب والفوائد التي تعود من البرامج التي تتصدى للقضيتين تكون مكاسب وفوائد بعيدة المدى بل وتستمر حتى البلوغ. (Schweinhart et al., 1993).

الحالة (١): برنامج البداية الواثقة في المملكة المتحدة

بدأ برنامج البداية الواثقة بواسطة حكومة المملكة المتحدة (Department of Education and Employment, 1999) لمنع الاستبعاد الاجتماعي عن طريق استهداف الأطفال الصغار جدا الذين يعيشون في الفقر. وقد أثار المشروع وناقش وبنى على الخدمات الموجودة، بحيث أصبح الدعم أكثر تنسيقا مع اتصال أفضل واقتسام المعلومات بين مقدمي الخدمة والتي لعب فيها الزائرون الصحيون دورا فاعلا ومفتاحيا وأساسيا. وكانت الأهداف هي استبعاد أو على الأقل خفض الآثار السلبية للحرمان الاجتماعي عن طريق تحسين صحة الطفل وتطوره الاجتماعي والانفعالي وقدرته على التعلم وتقوية ودعم الأسر والمجتمعات والجماعات. وقد تضمنت المبادئ الأساسية المفتاحية ما يلي:

- مشاركة الوالدين المحليين ومن يرعون الأطفال في تصميم وتنظيم وتوصيل الخدمات ببرنامج شورشتارت (البداية الواثقة)

(Sure Start).

- التنسيق لإضافة قيمة.

- الحساسية الثقافية في توصيل الخدمات، نظرا لأن أطفال الأقليات الإثنية هم أكثر الفئات عرضة لأن يكونوا فقراء، لذلك يجب أن تكون الخدمات ملائمة ومناسبة لاحتياجاتهم الخاصة.

- تجنب الوصم (Stigma).

- تقديم مشاركة طويلة الأجل كما هو ضروري وبالقدر اللازم.

- ضمان كون الإنجازات المحلية مهمة ولها دلالة بالنسبة للأهداف القومية.

(Eisenstadt, 2002).

وقد بين تقويم البرنامج أنه فاعل مع كثير من الأطفال والأسر، ولكن تم التعرف على مشكلتين هما:

- كان هناك غياب لتلقى الخدمات والاستفادة منها من جانب الأسر المحرومة.

- لم تكن المصادر كافية لتقديم المساعدة الكافية للأسر متعددة المشكلات.

(Brown and Dillenburg, 2004).

ومن المهم ملاحظة أن غياب الاستفادة يرجع في المعتاد للظروف العملية لا لغياب الاهتمام أو الرغبة عند الوالدين. وتطالب الحكومة البريطانية بالتقويم المستمر لبرنامج شورستارت وتحتاجه. وقد بين التقرير الأخير للتقويم القومي له في ٢٠٠٦.

(Belsky , Melhuish, Barnes et al., 2006)

إن هذه الجهود الرامية لتحسين الصحة والنمو للأطفال المحرومين اجتماعيا الأقل من ٤ سنوات وأسرهم كانت لها تأثيرات محدودة تختلف مع درجة الحرمان الاجتماعي.

٨-٣-٢ استخدام اللغة في المدارس

ليس هناك أدنى شك في أن النمو والتطور المعرفين وتطور اللغة يرتبطان ارتباطاً قوياً ووثيقاً على الرغم من أن النظريات تختلف كما سبق أن رأينا في الفصل السادس - حول مقدار الأهمية التي تعطى للغة بوصفها ميسراً للنمو المعرفي والعكس. على سبيل المثال قد تكون لغة التدريس عاملاً شديداً للأهمية والدلالة في التقدم الأكاديمي للطفل، وبشكل خاص إذا كانت هذه اللغة مختلفة عن اللغة الأصلية للطفل. وسوف نعود في هذا القسم إلى مشكلتين تم التعرف عليهما في القسم ٨-٢-٢ - على أنهما ترتبطان مع استخدام اللغة في المدارس: المشكلة الأولى ترتبط بإدخال لغة أجنبية باعتبارها وسيطاً للتدريس، والمشكلة الثانية ترتبط مع خبرة ثنائية اللغة عند الأطفال. وقد برزت مشكلة استخدام لغة أجنبية باعتبارها وسيطاً للتدريس في المدارس في عملية إدخال اللغة الإنجليزية إجبارياً في مدارس زيمبابوي بواسطة المسؤولين السابقين، (Former Colonial Masters).

(Sekeleti, 1998 ; Serpell, 1998).

وقد لوحظ في مثال زامبيا أن المنطق والمبرر وراء سياسة استخدام اللغة الإنجليزية كوسيط للتدريس في المدارس كان يعتمد على أسس إدارية وسياسية واقتصادية.

(Sekeleti, 1998).

ونظراً لأن ذلك كان يطبق في مجتمع متعدد اللغات، فإن استخدام لغة أجنبية باعتبارها وسيطاً للتدريس بالمدارس، وكذلك بوصفها اللغة القومية يكون له أثر توحيدى (Unifying)، دون النظر لأية لغة محلية على أنها مفضلة عن اللغات الأخرى. كما قدمت بعض الحجج كذلك على أن إدخال مثل هذه اللغة مبكراً في

العملية التربوية تكون له ميزة جعل التعلم أسهل وأيسر. اتساقاً مع فكرة الفترة الحرجة لاكتساب اللغة (Lenneberg, 1967) (Critical Period) لكن كما رأينا في القسم ٨-٢-٢-١ - فإن الأدلة قد بينت أن التعلم قد أصبح أكثر صعوبة في الحقيقة نتيجة لإدخال لغة غير مألوفة بالنسبة لأغلب الأطفال. (Skeleti, 1998)، وقد اعترفت السلطات التربوية بأنه اعتماداً على الأسس التربوية، فإن الطفل عند دخول المدرسة الابتدائية يكون من الأفضل كثيراً لو درس له وتعلم بلغته المحلية الخاصة، ولكنه اعتبر أن هناك حاجة للمعادلة والموازنة على ضوء التنوع اللغوي للدولة، وفي محاولة لمواجهة هذا التنوع مثل هذه الاعتبارات توضح كيف يمكن أن يكون للجوانب والأبعاد المختلفة للثقافة أثر مهم على خبرات الأطفال التي تكون لها مستتبعات تتعلق بنموهم السيكولوجي.

ويختلف الموقف الذي يتعرض له الأطفال لأكثر من لغة، حيث تكون لغة التدريس في المدرسة هي لغة ثقافة الأغلبية إلى حد ما، عن الموقف الذي تستخدم فيه المدارس لغة أجنبية بالنسبة للصعيد الأعظم من مجتمع الأطفال. لكن هناك أوجه شبه من حيث أنه بالنسبة لبعض الأطفال، أولئك الذين ينتمون لأسر مهاجرة في مجتمعات متعددة الثقافات، وتكون اللغة الثانية للمدرسة "أجنبية" في كثير من الجوانب. ولذلك فقد تكون الصعوبات التي يواجهها مثل هؤلاء الأطفال، فيما يتعلق بإنجازاتهم الأكاديمية وتقدمهم مشابهة لتلك الخبرات التي يمر بها الأطفال حيث يكون قد تم فرض لغة أجنبية باعتبارها وسيطاً للتدريس. إلا أنه، وكما رأينا في الفصل السادس، هناك مستتبعات ونتائج اجتماعية ونفسية لخبرات الأطفال ثنائيي اللغة بالإضافة إلى تلك التي ترتبط بالإنجاز التربوي. ويلزم التصدي لهذه المستتبعات عند تطوير وبناء سياسة تهدف إلى تحسين الخبرات التربوية للأطفال ثنائيي اللغة.

ويكون الاهتمام عند أحد المستويات هو تحسين إمكانية إتاحة حصول الأطفال ثنائيي اللغة على تدريس للغة. وأحد الأمثلة على موضع للصعوبة نجده في

مجال طريقة نطق (accent) اللغة المتحدثة (Spoken) فقد تكون في حد ذاتها حائلا حتى عندما يفترض أن تكون نفس اللغة مألوفة لكل من المعلم والطفل. والوسائط الحديثة نسبيا مثل الكمبيوتر (التعلم بواسطة الكمبيوتر) قد وجد أن لها آثارا شديدة الإيجابية مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة (التوحد أو الذاتوية (Autism)). على ضوء هذا واعتبارات أخرى تم تزويد المدارس الحكومية بـ (PCS) بالمملكة المتحدة. فالتعليم اعتمادا على PC في السنوات المبكرة قد يكون على نفس درجة الجاذبية والسهولة لأطفال الجماعات الإثنية المختلفة والذين يختلفون في درجة الثقة، كما أنه يمكن أن يخفف الصعوبات المتعلقة بنطق الكلمات واللهجات المختلفة. لكن هناك دليلاً على أن الأولاد والبنات يختلفون في استخدامهم للتواصل الإلكتروني (Light and Litteton, 1999) حيث يبدو أن الأولاد يجدون (PCS) أكثر جاذبية وأكثر قدرة على المساعدة بدرجة تفوق الفتيات. هذه الفروق قد تضيق وتقل مع زيادة إمكانيات الوصول للكمبيوتر في المدرسة بالدول الصناعية، ولكنها على الرغم من ذلك تكون عاملا له أهمية في الأجزاء الأخرى من العالم.

٨-٣-٣ التوافق الاجتماعي للأطفال

يرتبط التوافق الاجتماعي للأطفال ارتباطا تبادليا (Reciprocally) مع صورة الذات وتقدير الذات لديهم وبالأداء المعرفي والتربوي لهم وعلاقاتهم مع الآخرين. في كثير من المجتمعات وبشكل خاص في الثقافة الغربية يرتبط التوافق الجيد بشكل عام مع نمط معين من أنماط الوالدية هو النمط السلطوي - (Authoritative) - الذي تكون للوالدين فيه توقعات عالية لأطفالهم، ويكون هناك احتياج لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه، ويقدم الوالدان تفسيرات للأسباب وراء الاحتياج للتأديب والتهديب (Discipline) ويستخدمون طرقا غير عقابية مثل

منع الامتيازات. ويكون من المؤكد الاحتفاظ بالحب والاحترام المتبادل بين الوالد والطفل طوال الوقت. ويرتبط التوافق الاجتماعي المنخفض مع أنماط والدية متسببة غير ضابطة (Laisser – Faire) أو المتسلطة (authoritarian) (التي يتم فيها إهمال الطفل أو تعريضه لضبط شديد وزائد). لكن كانت هناك بعض الاختلافات عبر الجماعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافات الإثنية فيما يتعلق بالأنماط الوالدية المفضلة وفي المستتبعات النمائية التي ترتبط بالأنماط المختلفة. ونقطة مهمة هنا لها مستتبعات على التوافق الاجتماعي للأطفال هي استخدام العقاب البدني أو المادي (Physical). وقد أثير جدل كثير ولعقود حول قضية استخدام العقاب البدني مع الأطفال ومستتبعاته وآثاره على علاقات الوالد والطفل وعلى التوافق الاجتماعي للأطفال. وسوف تناقش هذه القضية في القسم التالي لإبراز بعض مستتبعاتها ونتائجها بالنسبة للسياسة الاجتماعية في هذا المجال.

٨-٣-١ تأديب أو تهذيب الأطفال

واحد من الأشياء التي تهم بشدة الوالدين في المنزل والمعلمين في المدرسة والمجتمع بشكل عام هو؛ كيفية منع إساءة السلوك أو السلوك السيئ عند الأطفال وأي أنواع العقاب تستخدم عندما يسيء الأطفال التصرف. وإحدى طرق تأديب الأطفال التي استخدمت في جميع أنحاء العالم هي العقاب البدني. وقد كشفت المسوح التي تمت خلال الثمانينيات والتسعينيات أن ما يزيد على ٨٠٪ من الوالدين في مختلف الدول (شيلي والهند وكوريا وباكستان والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) قد استخدموا العقاب المادي.

(End Corporal Punishment's Website, 2009).

وفي السنوات الأخيرة كان هناك جدل في جميع أنحاء العالم حول استخدام العقاب المادي مع الأطفال. وقد ضمت بؤرة هذا الجدل المدى أو الدرجة التي ترتبط بها والدية المعاقبة مع النمو والتطور الاجتماعي الانفعالي والمعرفة للأطفال.

وقد اشار أولئك الذين يعارضون العقاب المادى إلى البحوث والدراسات التى بينت أن الأطفال الذين يعاقبون عقابا ماديا كثيرا تزداد احتمالات أن يصبحوا أطفالاً مشكلين (Troublesome) ومنحرفين فيما بعد. (Gershoff, 2000) كما بينوا أن استخدام العقاب المادى من جانب الوالدين كان من أسباب العدوان عند الأطفال. (Leach, 1993, Newton and Newson, 1989).

وقد قدم نيوسون ونيوسن فى ١٩٨٩ (Newson and Newson, 1989) دليلا على أن العقاب البدنى المتكرر عندما يستخدم كثيرا يمكن أن يؤدي إلى ويزيد من العلاقات الأكثر عدوانية والعنيفة داخل الأسرة، ويرتبط هذا بزيادة السلوك العدوانى والمضاد للمجتمع عند الأطفال وهم ينمون للمراهقة والبلوغ. وهناك كذلك افتراضات حول وجود علاقة بين قبول الاستخدام الكثير للعقاب المادى للأطفال وانتشار العنف فى الثقافة بشكل عام. (Leach, 1993).

أما أولئك الذين يؤيدون العقاب البدنى فقد دعموا آراءهم بالرجوع إلى أدلة وحجج من مناظير تاريخية ودينية وثقافية. وميزوا بين "الضرب: Smaking" فى سياق أسرة محبة، والضرب الذى تقوم به أسر سلبية بشكل عام وغير داعمة. وقد ذكروا بعض الأدلة التى تبين أن العقاب المادى البسيط أو الخفيف يمكن أن يرتبط بتوافق أكثر إيجابية عند الأطفال. (Parker and Slaby, 1983) إلا أن ما يعتبر عقاب ماديا خفيفاً أو متوسطاً أو شديداً فهو عرضة للخلاف والجدل وبشكل خاص لكون نفس المصطلحات (مثل لطم: Smacking، وخز أو جرح: Tapping) قد تكون لها معانٍ مختلفة فى الجماعات الثقافية المختلفة.

وتعكس الغالبية العظمى من الحجج حول العقاب المادى معتقدات محددة حول كفاءة عقاب الأطفال كوسيلة لتأديبهم وتهذيبهم (Disciplinary). وهناك تيمة موجودة فى عدد من الفصول بهذا الكتاب هى؛ أن العوامل الثقافية تفسر الفروق

فى ممارسات رعاىة الطفل بين مختلف المجتمعات. فى هذا الصدد فإن فنيات وأساليب التأديب أو التدخل لتصحيح وتصويب سوء سلوك الأطفال يمكن النظر لها كجوانب للثقافة مع معتقدات معينة تصاحب تلك الممارسات. وقد استخدم هاركنس وسوبر فى ١٩٩٥ (Harkins and Super, 1995; Super and Harkins, 1986) مصطلح "النظريات الإثنو للوالدية، (Parental Ethnotheories) لوصف معتقدات الوالدين ونظم القيم التى تصاحب ممارسات رعاىة الطفل.

هذه المعتقدات والقيم المتعلقة بدلالة وأهمية ممارسات معينة تنظم بواسطة الثقافة وتنظم بدورها نمو وتطور الطفل. ويعتقها من يرعون الأطفال لتوجيه وإرشاد الطريقة التى يطورون أو يعدلون بها عادات رعاىة الطفل، (بمعنى - ممارسات رعاىة الطفل) للمواقف الإيكولوجية والثقافية التى يعيشون فيها. مثل هذه المعتقدات يمكن إذن توقع مصاحبتها للممارسات المرتبطة بتربية وتأديب وتهذيب الأطفال. ما يسبق العقاب المادى وآثاره.

(Antecedents and effects of Physical Punishments).

لقد اقترح أن استخدام العقاب المادى أو البدنى يرتبط مع أنماط والدية محددة، مع زيادة احتمال حدوث العقاب المادى الشديد المتكرر فى حالة الوالدية المسيطرة لا الوالدية السلطوية أو القيادية (Authoritarian not Authoritative) فالوالدان المسيطران يؤكدان على الضبط الموجه بالقواعد وإلغاء التأكيد على الدفء والتغذية (Nurturance) الموجهين لأطفالهما.

(Banmrand, 1968, 1971).

بينما يكون الوالدان السلطويان أو القياديان أكثر تعاوناً ويشجعان المسؤولية واتخاذ القرار المشترك واستقلالية أطفالهما. والنمط الوالدى المتسلط وما يرتبط به من مناخ أسرى أكثر حدة وخشونة قد ارتبط مع انخفاض توافق الطفل أو عدم توافقه.

(Darling and Steinberg, 1993).

وهناك افتراضات بأن العقاب المادى أو البدنى بشكل خاص يرتبط مع ارتفاع ظهور المشكلات السلوكية عند الأطفال.

(Leach, 1993 , Newson and Newson , 1983).

على الأقل فى الدول الصناعية الكبرى بأوروبا والولايات المتحدة.

لكن هناك بعض المؤشرات على أن السمات والخصائص المعرض والأوسع للثقافة التى يوجد بها الطفل قد تكون أكثر أهمية ودلالة فى معادلة أو التخفيف من آثار العقاب المادى إيجاباً أو سلباً. على سبيل المثال وكما اقترح فى الفصل الثالث، فإن آثار العقاب البدنى داخل الولايات المتحدة يبدو أنها مختلفة فى مختلف الجماعات الإثنية. فقد وجدت عدة دراسات بالولايات المتحدة أن العقاب البدنى بشكل عام يكون أكثر قبولا، ويستخدم بتكرار أكثر من جانب الأمريكيين الأفارقة عنه عند الأسر القوقازية.

(Deater – Deckard et al., 1996 ; Straus and Stewart, 1999).

على سبيل المثال وجد ديتر وديكارد (Deater – Deckard et al., 1996) أن الآثار السلبية للعقاب المادى كانت واضحة فقط فى حالة الأطفال الأمريكيين والأوربيين لا بين الأطفال الأمريكيين الأفارقة. وتفسير محتمل لذلك هو كون العقاب المادى أقرب إلى المعيار العام أو السلوك المعيارى المعتاد فى الأسر الأفريقية، التى تغير معناه للطفل.

(Deater – Deckard and Dodge, 1997).

وقد ينطبق هذا الاقتراح كذلك على نظم معتقدات الوالدين. وقد وجد مونييو فى ١٩٩٦ (Monyooe, 1996) معدلات مرتفعة من استخدام التهذيب المادى فى الدول الأفريقية جنوب الصحراء. كما وجد لانسفورد ورفاقه فى ٢٠٠٥

(Lansford et al., 2005) تكرارات مرتفعة من استخدام العقاب البدني في كينيا حيث كان يدرك على أنه معيارى (Normative) من جانب الأمهات.

وقد اقترح ديتر - ديكارد وزملاؤه في (Deater - Deckard et al., 1996) أنه إذا كان تأديب وتهذيب الأطفال عن طريق اللطم (Smacking) معيارياً أو تقليدياً في ثقافة ما، فقد يدركه الأطفال بطريقة مختلفة، ولا يرونه باعتبارها مؤشراً أو دليلاً على غياب الدفء والقبول الوالديين. ومن الواضح أن تفسير الأطفال لمعنى اللطم قضية مهمة وعامل مهم عند بحث ما إذا كان العقاب المادي مرغوباً فيه أو غير ذلك، فقد وجد أنه بين الأسر الأمريكية الأفريقية لا يكون الوالدان أكثر ميلاً لاستخدام العقاب المادي إنما كذلك تكون الوالدية المسيطرة (التي ترتبط بالعقاب المادي) أكثر فاعلية لكونها ملائمة للثقافة التي ينمو ويكبر فيها الطفل.

(Deater - Deckard et al., 1996).

ولم يظهر الارتباط بين العقاب البدني والعدوان إلا في الأطفال القوقاز (Caucasian) ولم يوجد في الأطفال الأفارقة الأمريكيين في الولايات المتحدة.

(Deater - Deckard et al., 1996; Dietz, 2000).

وقد وجدت تناقضات بين الأطفال البيض والأفارقة الأمريكيين فيما يتعلق بمشكلات استئصال المشكلات السلوكية، (Stormshak, Bierman, McMahon et al., 2000) واضطرابات السلوك المعطلة عند الأطفال (Disreceptive) (Whaley, 2000).

وإحدى المشكلات التي واجهت فرض ديستر - ديكارد حول إدراك الجماعة لقبول العقاب المادي الذي يكون له أثر على توافق الطفل هو، كون الاتجاهات في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة في اتجاه حقوق الوالدين في استخدام العقاب المادي مع الأطفال بدرجة هائلة، وأن ما يزيد على ٩٠٪ من الوالدين يمارسون فعليا هذا الحق.

(Leach, 2002; Straus and Stewart, 1999).

كما يبدو كذلك أن الاتجاهات لا تختلف بدرجة كبيرة وواضحة بين الجماعات الإثنية الموجودة في سياق المجتمعات الغربية، وقد يكون القبول باستخدام العقاب المادي معيارياً عند جميع الجماعات. لكن الفروق قد تظهر على الرغم من ذلك في السياقات والمناخ العام الذي تستخدم فيه. وبشكل خاص المدى الذي يؤمن من يمارسون العقاب المادي بملاءمته باعتباره وسيلة لتهديب وتأديب الأطفال.

وقد ذكر كلويد وكابلان وهارداري وود في ٢٠٠٧ (Mcloyd, Kaplan, Hardaway and Wood , 2007) دراسة طويلة للأسر الأفريقية - الأمريكية بينت نتائجها أهمية ودلالة آراء الوالدين واتجاهاتهم نحو استخدام العقاب المادي واكتئاب الطفل. فقد وجد أن العقاب المادي الذي تقوم به أمهات غير محبات (non- endorsing) قد ارتبط بقوة أكبر مع الحزن واليأس السيكلوجيين عند الأمهات (Maternal Psychological Distress) عن العقاب المادي الذي مارسته أمهات محبات: وكانت العلاقة بين تكرار اللطم وأعراض الاكتئاب التي ظهرت عند الطفل أقوى عند أطفال الأمهات غير المحبات. لهذه النتائج أهمية خاصة لكونها تكشف على وتوضح أن الوالدين يستخدمان العقاب البدني حتى وإن كانوا لا يعتقدون أنه وسيلة ملائمة أو وسيلة فاعلة لتهديب أطفالهم. بالإضافة إلى ذلك فإن هذه النتائج توحى بأن مثل تلك الآراء السلبية حول العقاب المادي تقلل من أية آثار إيجابية لهذه الممارسات. وبنفس الطريقة وجدت دراسة عبر ثقافية حول استخدام العقاب المادي في إنجلترا وزامبيا قام بها إمبسون ونابوزوكا في عام ٢٠٠٥ (Empson and Nabuxoka, 2005) أنه في كلتا الدولتين كان هناك تفاوت بين الإيمان بفاعلية العقاب المادي والسلوك الفعلي بلطم الأطفال. وكانت هناك جماعة أقلية كبيرة (٣١٪ في زامبيا و ١٤٪ في إنجلترا) لطمت أطفالها ولكنها لم تكن تؤمن بأن مثل هذا العقاب قد أدى إلى تغير سلوك أطفالهم

للأمن، على الرغم من أنهم قد مارسوه. كما توصلت دراسة دولية لأصل الاتجاهات نحو العقاب المادي (Douglas, 2006) إلى أن تاريخ الجماعة الاجتماعية والتاريخية للإنسان على نفس درجة أهمية خبرة الفرد الشخصية لفهم الاتجاهات نحو ضرب الأطفال ولطمهم.

وقد تقوم خصائص وسمات الطفل كذلك بدور المؤثر المخفف لآثار العقاب المادي على نمو الطفل وتطوره. وقد وجد كولدر ولوكسمان وويلز في ١٩٩٧، (Colder, Lockman and Wells, 1997) أن الأطفال مرتفعي النشاط والمندفعين كانوا عند درجة شديدة الارتفاع من احتمالات الكشف عن العدوان عندما تعرضوا لممارسات تأديبية عنيفة.

أي أن خطورة واحتمالات تعرض الأطفال مرتفعي النشاط والمندفعين للكشف عن العدوان كانت عند الحد الأقصى عند تعرضهم لأساليب وممارسات تأديبية عنيفة وشديدة. وبنفس الطريقة فإن الاندفاع عند الطفل قد وجد أنه كان عاملاً مسهلاً (Moderating) (Aucoin, Frick and Bodin, 2006)، وكانت للعقاب البدني قدرة كبيرة على التنبؤ بالمشكلات السلوكية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الحالة المزاجية. (Mulvancy and Mebert, 2007)، وقد أكد ليرنر (Lerner, 1993) على الآثار المتبادلة لمن يرعون الطفل، والطفل والسياقات البيئية في تنشئة الطفل. وهناك ثلاثة عناصر في السياق هي:

١- الاتجاهات والتوقعات والتميط حول الأطفال.

٢- سلوك وخصائص الراعي الأخرى.

٣- الخصائص المادية للمواقف التي ينمو فيها الطفل.

وينظر لأشكال أو أنماط ومحتوى التنشئة بشكل عام على أنها عملية توافقية تأقلمية للموقف الإيكولوجي. (Berry et al., 2002) الذي يضمن أن يتعلم الأطفال

المهارات الضرورية اللازمة للعيش بنجاح فى ذلك المجتمع. وأنماط وأشكال التنشئة الاجتماعية هذه تقيد وتشجع من جانب الأنماط الاجتماعية والمصادر والإمكانات المتوفرة فى سياق اجتماعى ثقافى معين. ويمكن للأنماط الاجتماعية والمصادر أن تختلف اختلافا كبيرا، كما هى الحال بين العالم الثالث والدول الصناعية الكبرى المتقدمة، بين الجماعة الاجتماعية الاقتصادية والخلفيات الإثنية والانتماءات الدينية وغيرها.

ملخص واستنتاجات

يبدو أن الآثار السلبية للعقاب المادى تخفف بعوامل أخرى لا مجرد أنماط الوالدية: فالمناخ الأسرى والإثنية قد تكون جميعها عوامل مخففة (Moderators) للعلاقة بين العقاب المادى والأطفال ونموهم قرب الحد الأقصى، فقد بينت بعض البحوث والدراسات أنه عندما يقع العقاب المادى فى سياق أسرة دافئة ومغذية، تكون آثاره أقل سلبية وسوءا على الطفل. (Aucoin et al., 2006) كما بين سيمونز وجونسون وكونجر فى ١٩٩٤ (Simons, Johnson and Conger, 1994) أن مستوى مشاركة ودخول الوالدين كذلك يخفف من الآثار السلبية للعقاب البدنى على الأطفال وتوافقهم. هذه العوامل يمكن أن تفسر بعض الأدلة التى بينت أن العقاب البدنى الطفيف يمكن أن يرتبط بتوافق أكثر إيجابية عند الأطفال (Parker and Slaby, 1983) لذلك فإن آثار العقاب المادى على التوافق النفسى للأطفال يبدو أنها تخفف بأنماط الوالدية: المناخ الأسرى الأوسع والأعرض، متضمنا تدخل الوالدين ومشاركتهم: وحتى مدى شدة العقاب. وسوف يختلف الشكل المحدد الذى تظهر فيه هذه الجوانب وفقا للثقافة الأوسع والأعرض التى يمارس فيها.

وبشكل عام تبين الأدلة الإمبريقية المتوفرة حول التتابعات النمائية للعقاب المادى عند الأطفال موقفا شديدا التعقيد. وتختلف الآثار مع اختلاف السياق الذى يحدث فيه هذا النوع من العقاب. وتضم العوامل المهمة وذات الدلالة نمط الوالدية

والمناخ الأسرى ومعتقدات الوالدين واتجاهاتهم والإثنية والوضع الاقتصادي والاجتماعى وخصائص الطفل. وقد أشير إلى أن الأدلة حول الآثار السلبية للعقاب المادى ليست واضحة بدرجة كافية الآن لتبرر التدخلات واسعة النطاق لتقليل اعتماد الوالدين على هذه الطريقة فى تهذيب وتأديب الأطفال (Douglas, 2006) وتشير الأدلة بشكل عام لأسباب مختلفة إلى حد ما ونتائج ومستتبعات مختلفة للعقاب المادى للأطفال من مختلف الجماعات الاجتماعية والثقافية، ومن المهم معرفة هذه الاختلافات وكل ما يتعلق بها عند التدخل لخفض استخدام العقاب المادى بوصفه تكتيكاً تأديبياً داخل وبين الشعوب التى تنتمى لثقافات مختلفة. كما يجب تشجيع طرق التهذيب والتأديب الأكثر إيجابية مثل المناقشات والاستدلال والتجاهل أو الإهمال وسحب الامتيازات وقضاء وقت بالخارج، تشجع هذه الطرق كطرق بديلة للعقاب المادى فى جميع الجماعات الثقافية نظراً لأن هذه الطرق لم ترتبط بنتائج ومستتبعات سلبية على نمو وتطور الأطفال.

٨-٣-٢ التصدى للصعوبات النمائية

كما بينت المناقشات التى تمت فى القسم السابق فإن الأدلة الإمبريقية تبين أن علاقات الوالدين بالطفل (والطريقة التى يهذب بها الوالدان أطفالهما) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الاجتماعى والمعرفى، وبمفهوم الذات لديهم ومدى تمتعهم بالصحة والرفاهية (Well - being). بالإضافة إلى ذلك فإن سياقات أداء الأسر، مثل درجة الضغط التى تخبرها (على سبيل المثال من خلال العيش فى فقر أو كعضو بجماعة أقلية إثنية التى قد ترتبط كذلك مع الفقر) تؤثر على التقدم النمائى للأطفال وتوافقهم. وعندما تجتمع البيئات الفقيرة والعلاقات الأسرية السلبية، سترتفع مخاطر واحتمالات حدوث الصعوبات النمائية عند الأطفال الذين يعيشون فى هذه الظروف. فى مثل هذه الحالات، يمكن إذن استخدام الأدلة البحثية لتعريف المتدخلين لمساعدة الأطفال والأسر الذين يعانون من المشكلات، اعتماداً على الممارسات القائمة على

الأدلة. وتقدم فيما بعد مثالا لمثل هذا المدخل في التدخل في سياق تدخل اللعب الإيجابي على نطاق صغير، (A Small – Scale Positive inter Vention).

٨-٣-٣-٢-١ دراسة حالة لبرنامج اللعب الإيجابي

لقد بدأ تطبيق مدخل للتدخل مع الأطفال المحرومين اجتماعيا في مدرسة للدارجين والرضع في منطقة محرومة اجتماعيا واقتصاديا بدريشايير في إنجلترا. في هذا الموقف كان كثير من الأسر مضغوطة ومبتئسة وتعيش في فقر وكانت عند ٢١٪ من الأطفال صعوبات انفعالية وسلوكية (Empson, 2006) كما كان من الواضح أن كثيرا من الأطفال كانوا يبدأون في الذهاب إلى المدرسة محملين بهذه المشكلات، التي تضم تأخر اللغة وغياب المهارات الاجتماعية والاكتئاب والانسحاب، كما كانوا غير قادرين على الاستفادة من المقرر، ولذلك كان تقدمهم الأكاديمي متأخرا ومتأثرا. ولم يستجب كثير من هؤلاء الأطفال للسياسات السلوكية الخاصة بالمدرسة، ولذلك أصبحوا أكثر تشتتا (Disruptive) في الفصل ويصعب ضبطهم، وقد طبق برنامج تدخل مبكر أطلق عليه: "برنامج اللعب الإيجابي". (Positive – Play Programme (PPP) بواسطة المعلمة الأولى وداعم السلوك (Behavior Support) بالمجلس المحلي لولاية أو منطقة دربيشايير لتغيير سلوك الأطفال وتجنب الكراهية والسخط.

وكان الهدف من البرنامج هو خلق بيئة آمنة غير مهددة يستطيع أخصائي اللعب المؤهل وصاحب الخبرة أن يبنى علاقة ثقة مع الطفل، بحيث يستطيعون العمل بكفاءة معا. وقد تم العمل على أساس واحد لواحد مع الطفل عن طريق وسائل متعددة وأنشطة لعب يتم اختيارها فرديا، وقد سمح هذا للطفل بأن يعبر عن مشاعره وصعوباته ويتبادلها مع الآخرين. وكان الأطفال ينشغلون في أنشطة تستخدم وتستفيد من قوتهم وقدراتهم وبذلك تمكنهم من الشعور الجيد نحو أنفسهم ويرفع تقدير الذات لديهم. وانصب محور التركيز على استخدام العلاقة مع أخصائي اللعب والأنشطة المقدمة لتطوير المهارات الاجتماعية، على سبيل المثال

ضبط الذات والمشاركة وأخذ الدور أو المهارات النمائية مثل مهارات العضلات الدقيقة، لتقديم بعض الخبرات المبكرة التي قد يكون الطفل قد افتقدها في المنزل، والتي تعتبر ضرورية للتعليم الرسمي. وقد هدفت هذه الأنشطة لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارات التصدي الضرورية في الفصل الدراسي، بحيث تكون لديهم خبرات تعلم إيجابية هناك، ومن ثم أن يطوروا مدخلا واتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

والأطفال الذين تم اختيارهم للانضمام للبرنامج كانوا يمتلكون واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- عدم النضج وصعوبة الاستقرار في المدرسة.
- اتجاهات سلبية نحو المدرسة.
- مهارات اجتماعية ضعيفة.
- لديهم تأخر نمائي في بعض الجوانب، يعانون من الحزن والاكتئاب والانسحاب والعزلة.
- يحتاجون لدعم قصير الأجل خلال فترة الصعوبة.
- ولا يستجيبون لسياسة ضبط السلوك المعتادة بالمدرسة.

(Swanwick , Brown and Zelicman, 2002).

وتقدم دراسات الحالة (٢) و (٣) التالية أمثلة لطفلين رأى معلمهما أنهما يحتاجان للمساعدة الإضافية التي يقدمها برنامج اللعب الإيجابي. (PPP).

دراسة الحالة (٢): حالة بيلي (Billy)

رؤى أن بيلي يحتاج المساعدة عند عمر ٥ سنوات، وبعد فترة قصيرة من دخوله مدرسة الرضع والدارجين (Infant) وبدأ

مباشرة المشاركة في برنامج (ppp)، وكان طفلا مضطربا من عدة نواح. وكان غير سعيد، متذمر ويسىء لنفسه، ويضرب ويصيب وجهه وذراعيه ورجليه. ويمكن ربط مشكلاته مع الخلفية الأسرية التي كان بها العديد من الأسرار. على سبيل المثال لم يشر على الإطلاق إلى والد بيلي البيولوجي. وكان بيلي يعيش مع والدته وزوجها الذي كان لا يعمل إلا قليلا، لذلك كانت الأسرة تعيش في فقر كامل. وقد تلقى بيلي والدية سلبية من أمه، التي كان تقديرها لذاتها منخفضا كما اتضح من سلوكها عندما تذهب للمدرسة، وكانت تفتقد للاتصال البصري والثقة والاستقرار الانفعالي. وعندما بدأت المدرسة تعرف بيلي بطريقة أفضل كان من الواضح أن أمه كانت مشغولة في محاولة تحقيق حاجاتها الخاصة على حساب أطفالها. ولم تكن تفهم بيلي إلا قليلا الذي كان جده هو صديقه الحميم ومحل ثقته. وعقب وفاة جده، كانت ليلي (الذي كان قد بلغ ٩ سنوات) ثورات غضب وهياج في المدرسة. وعندما سأل عن احتمالات وجود أسباب لذلك، قالت له والدته إنها "لا تعتقد أن شيئا يؤثر فيه".

وعند عمر خمس سنوات، بدأ بيلي في تلقي جلسات واحد - لواحد لأول مرة في برنامج (ppp) لم يستطع تحقيق أي من مطالب المدرسة وواصل محاولات الهرب. وكانت المهمة الأولى في الجلسات هي؛ إقامة علاقة ثقة مع إخصائي اللعب. ومع مرور الوقت مكن هذا بيلي من البدء في التحدث عن مشكلاته، والتعرف على الطريقة المختلفة التي كان يعامل بها عن طريقة معاملة إخوته. وقد انشغل كذلك في مهام كان بإمكانه النجاح فيها مما رفع من تقديره لذاته. وفي التقويم الأخير لبيلي، كان قد شارك في

التدخل عن طريق اللعب الإيجابي لمدة ثماني سنوات بها بعض فترات الانقطاع. ولم يعد بيلي يرى نفسه باعتباره ضحية: وقد شارك في المدرسة، وكان راعي إخوته الأصغر لأن والدته كانت قد حصلت على رفيق جديد ولم يكن لديها أي اهتمام بأطفالها. وكان على بيلي أن يعرف طريقه في الحياة وأن يتعلم من أخطائه. وأصبح الآن قادرًا على أن يحدد نفسه ويضبط سلوكه ولديه طموحات لتحقيق شيء من حياته.

دراسة الحالة (٣): حالة لندا

عندما بدأت لندا المدرسة كان من الواضح أنها كانت طفلة مهملة، حيث كانت ترتدى ملابس رخيصة كما كانت قذرة وضعيفة البنيان. وكانت لديها مشكلات في المدرسة ترتبط مباشرة مع اتجاهاتها وسلوكها: كانت غير مؤدبة وغير مدركة بالحدود، لديها ضبط ضعيف لذاتها وانخفاض في تنظيم وضبط الانفعال، كانت غير قادرة على تكوين علاقات ملائمة ولا تثق في البالغين، ولم يكن لديها أصدقاء. وكانت لندا تعيش مع أمها - الأم المنفردة (Single) - وأخ أصغر في فقر شديد وبالغ. ولم يكن عند أمها أي أسرة تعتمد عليها للمساعدة، وكانت مستبعدة اجتماعيا من المجتمع الذي كانت تعيش فيه، كما كانت كذلك مضادة للمجتمع (antisocial)، تقذف الناس الذين كانت تدركهم على أنهم شخصيات في السلطة، بالشتم ولم يكن أطفالها منشئين اجتماعيا بطريقة ملائمة. وعندما بدأت لندا المشاركة في برنامج التدخل

كان البرنامج يركز على تعليمها المهارات الاجتماعية وطرق تكوين صداقات، وهي مهمة عظمى في حالة طفل لديه هذه الاتجاهات السلبية، لذلك بقيت في البرنامج واستمرت فيه خلال معظم سنوات وجودها بالمدرسة الابتدائية.

وبعد الانتقال للمرحلة الثانوية، كانت لندا تدعم بواسطة برنامج الدعم الإيجابي (The Positive Support Programme (P.S.P) الخاص بالمشاركين الأكبر، وكان إخصائي الدعم الإيجابي (P.S) يساعد لندا على التصدي للقضايا الانفعالية والتغلب عليها، تلك القضايا التي كانت لندا تواجهها والتي كانت تؤدي نوبات انفعالية وقد وجد أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة من الصعوبة التعامل مع هذه النوبات. وقدم البرنامج لها الدعم الوحيد غير المشروط في حياتها ومكنها هذا من مواصلة حضور المدرسة. والآن وقد أصبحت أكثر هشاشة انفعالية، بسبب الظروف في المنزل بدأت لندا في إعادة سلوك والدتها ولذلك فلم يكن مستقبلها يبدو مشجعاً.

وكانت مشاركة والدي الأطفال المشاركين في برنامج (Positive Play Intervention) درجات مختلفة من المشاركة والتدخل. وكان على جميعهم أن يسمحوا لأطفالهم بالمشاركة ويعطوا موافقة على ذلك، وتمت دعوتهم جميعهم للمشاركة في جلسة أو عدة جلسات مع أطفالهم وإخصائي اللعب. وقد قام بعضهم بهذا بينما لم يفعل أغلبهم ذلك، وكشفوا عن اهتمامهم بطرق أخرى مثل المطالبة بالحصول على معلومات حول تقدم الطفل في شكل تقرير عن التقدم (Progress Report) من معلمة الفصل أو إخصائية اللعب. وكانت وجهة النظر السائدة هي أن للوالدين أهمية كبرى في نجاح مثل هذه التدخلات وبشكل خاص في

المحافظة على وتشجيع اهتمام الطفل ودفاعيته في المهام التربوية. وقد عقدت مقابلات مع بعض الوالدين حول مشكلة طفلهم وكانوا جميعا إيجابيين بشدة حول التدخل.

وقد تم مد وتوسيع (ppp) ليضم كثيراً من المدارس بما في ذلك المدارس الثانوية والابتدائية، وقد كشف تقييم فاعلية (ppp) أن هذا التجميع والربط بين مكان آمن وعلاقة ثقة وأنشطة لعب وغيرها يتم اختيارها فردياً، كان له أثر إيجابي في خفض السلوك غير التوافقي (Maladaptive) وتحسين وزيادة السلوك الإيجابي، كما قدر وقيس بواسطة بروفيل بوكسال (Boxall Profile) (Empson , 2006), (Bennathan and Boxall, 1998)، وقد وجد أن الأداء على المهام التربوية (اللغة والرياضيات) لأطفال مدارس الرضع والدارجين (Infant) المشاركين في (ppp) كان يصل إلى المعايير، (up to the norms). بالإضافة إلى ذلك وجدت التقييمات المختلفة التي كانت قد طبقت أن المشكلات الانفعالية والسلوكية عند الأطفال الذين ينتمون لخلفيات منزلية محرومة بشدة قد انخفضت نتيجة للمشاركة في (ppp).

ومن الجوانب المهمة والمفتاحية في البرنامج نجد الاهتمام والانتباه الفرديين للأطفال في موقف ثقة متبادلة بين إخصائي اللعب والطفل، والمهام التي تمت ملاءمتها فردياً مع نقاط القوة عند الطفل ولبناء الثقة في الإنجاز. والأطفال الذين كانت لديهم صعوبات في اللغة قد عملوا على ذلك، بينما الأطفال الذين كانت لديهم مشكلات مع علاقات الرفاق قد حسّنوا مهاراتهم الاجتماعية والقدرة على العمل واللعب تعاونياً مع الآخرين. والأطفال الذين كانت لديهم مشكلات في التصدي للضغط قاموا بلعب الدور والتدريبات الأخرى التي ساعدتهم على تطوير مهارات وإستراتيجيات التصدي.

إلا أنه قد لوحظ بواسطة أعضاء هيئة التدريس أن كثيرًا من الأطفال قد ارتدوا خلال الفترة الطويلة للإجازات الصيفية حيث يمضون وقتًا طويلًا جدًا في بيئتهم المنزلية شديدة الصعوبة وبدون دعم أعضاء هيئة التدريس (انظر الأمثلة السابقة الخاصة- بيلي ولندا)، ولكنهم حققوا مكتسبات عند البدء مرة أخرى في برنامج التدخل.

وكان التدخل بواسطة اللعب الإيجابي يعتمد على الدليل ومغمورًا في مدى واسع لنتائج تم التحقق منها في مجال النمو والتطور المعرفي والاجتماعي والانفعالي. (انظر الصندوق ١) فيما يلي:

صندوق (١): بعض الدلة التي تدعم برنامج اللعب الإيجابي

- دور اللعب في كل من النمو الاجتماعي الانفعالي المعرفي التي تهم جميع المجتمعات والجماعات الإثنية، لكون دلالاته الارتقائية مفترضة. (Bruner, Joly and Sylva, 1976).
- دور الظروف الاجتماعية للتعلم وبشكل خاص الدور الذي يلعبه شخص أكبر وأكثر قدرة وصاحب خبرة، وغالبًا ما يكون الوالد، في تيسير تعلم الطفل. (Vygotsky, 1978).
- استخدام "المنصة" (Scaffolding) (Wood, Bruner and Ross, 1976)، حيث يقدم فيه البناء لمساعدة تعلم الطفل لتحقيق هدف ربما كان يفوق جهوده الذاتية بدون مساعدة ومفهوم المنصة أو السقالة يطبق على نطاق واسع في الفصل الدراسي.

هذه الأفكار قد طبقت في جلسات (ppp) بين الطفل وإخصائي اللعب، ويعترف بها بشكل عام على أنها مهمة في تشجيع وتحقيق أفضل وأقصى أداء

ممکن للطفل. وقد وجدت فروق ثقافية (e.g. Rogoff, 1990) في الفنيات المستخدمة بواسطة الأمهات لمساعدة أطفالهن في مواقف حل المشكلات. كما استخدمت فنيات مختلفة كذلك بواسطة الأمهات في مختلف الجماعات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة، لذلك فمن المهم بالنسبة للتسهيلات التربوية أن نفهم أي الفنيات ستكون أكثر قدرة وكفاءة بالنسبة للأطفال في جماعات اجتماعية وإثنية عرقية معينة في تشجيع تعلمهم: والطرق التي تستخدم في المدرسة يمكن أن تكمل تلك التي تستخدم في المنزل.

٨-٣-٤ تشجيع نمو الهوية عند الأطفال في البيئات متعددة الثقافات وتطورها

يشكل إحساس الطفل الصغير بمفهوم إيجابي للذات وبالهوية التي تحققت جوهر وأساس تحقيقه للسواء والصحة بشكل عام (Well - being) وللأداء الاجتماعي الانفعالي والمعرفي الفاعل، مع كون هذه الجوانب تدخل ضمن أهداف التنشئة الاجتماعية، وكما رأينا في الفصل السابع، هناك أبعاد عديدة لنمو وتطور هوية الأطفال في علاقتها بالإثنية والانتماء الديني. وتضم هذه الأبعاد مستتبعات لكل من الأطفال الأفراد فيما يتعلق بتوافقهم النفسي (السيكولوجي) والمجتمع فيما يتعلق بتطور التحيز في المجتمعات متعددة الإثنيات (Multiethnic). وفي الأقسام السابقة من هذا الفصل التي ترتبط مع توافق الأطفال، تم التأكيد على أهمية الوالدين والعلاقات المتبادلة الأخرى بين الأفراد. وهذه العلاقات كذلك مهمة لهوية الطفل وتقديره لذاته في الجماعات الإثنية المختلفة التي قد تتعرض للتحيز والوصم في المجتمعات متعددة الثقافات. ويكتسب الأطفال الصغار اتجاهات معينة نحو الجماعات المختلفة من الناس من والديهم والنماذج الأخرى المؤثرة على الأدوار، ويفعلون ذلك وهم ينمون خلال عمليات النمذجة والتعلم الاجتماعية والتوحد.

ويعكس هذا التعلم فى النظم المصغرة للأسرة والمدرسة والجيران كما وصفها بروفينبيرنر فى ٢٠٠٥. (Bronfenbrenner , 2005)

ويؤثر وقع الأحداث الاجتماعية والكونية على الأطفال كذلك عن طريق الانتقال والتسرب من خلال النظم الخارجية الأوسع والنظم الكبرى، على سبيل المثال علاقات أماكن العمل بين الأفراد الذين ينتمون لإثنيات وديانات مختلفة والمناقشات داخل الأسر.

لذلك نجد أنه فى الستينيات خلقت أنشطة حركة الحقوق المدنية (Civil Rights Movement) والتغيرات القانونية التى ارتبطت بذلك فى الولايات المتحدة السياق لتغيرات دراماتيكية فى اتجاهات الأطفال السود نحو جماعتهم فى الاتجاه الإيجابى. وفى مرحلة أحدث تبع تدمير الطائرات الأمريكية وأبراج التجارة العالمية فى نيويورك فى ١١ سبتمبر ٢٠٠١ حرب الرئيس الأمريكى بوش على الإرهاب" وزيادة الضغوط والتوترات بين العالم الإسلامى وأصحاب الديانات الأخرى. ومن الممكن أنه لهذا السبب فإن تقدير الذات عند الأطفال المسلمين فى العالم الغربى قد انخفض فى أعقاب ١١ سبتمبر. وهناك حاجة واضحة لدراسة مستتبعات هذا بالنسبة للهوية التى تنمو، والصحة العقلية لهؤلاء الأطفال، وللعمليات التى قد تؤثر بها أحداث العالم على نمو وتطور الأطفال فى دائرة الهوية الإثنية والدينية.

وهناك عدة تفسيرات للعوامل التى قد تسهم فى نمو وتطور الهوية الإثنية الإيجابية بين أطفال جماعات الأقلية. واحد من هذه التفسيرات ركز على توفر نماذج ملائمة للأدوار يمكن أن يرجع لها الأطفال. وقد افترض أن الانتماء لجماعة ذات مستوى منخفض أو قليل القيمة يثير الشعور برفض عضوية مثل هذه الجماعات (انظر Harris, 1995) لأمتة لأشخاص لديهم إعاقات. لذلك فخبيرات التمييز والتحيز والعنصرية عند أعضاء جماعات الأقليات فى السياقات متعددة الإثنيات أو متعددة الثقافات، تولد مشاعر الرفض عند أطفال هذه الجماعات

لعضويتهم للجماعة محل الدراسة. بهذا المعنى ينظر لتوفر نماذج ناجحة ومن ثم إيجابية للأدوار لهؤلاء الأطفال على أنه إحدى طرق استعادة هؤلاء الأطفال نظرتهم الإيجابية لعضويتهم الشخصية لجماعات الأقلية. وقد رحب بالانتخاب الحديث لرئيس أمريكي - باراك أوباما - على أنه شيء قد استثمر وأوجد إحساسا بالفخر عند عدد من الأشخاص السود. وأحد هؤلاء الأفراد علق بالتلفزيون البريطاني في يوم تنصيب الرئيس قائلا: "يمكنني من اليوم أن أسير وأتجول ورأسي مرفوع عاليا بوصفي مساويا لأي شخص آخر".

دراسة الحالة (٤): مشروع نموذج الدور

في مدرسة ثانوية بشيفيلد (إنجلترا) طبق مشروع لتعريف الطلاب بأفراد "تاجحين" لأقليات إثنية تحت إشراف ورعاية ما كان عندئذ "الخدمات التربوية الموحدة متعددة الثقافات بشيفيلد، Sheffield United Multicultural Educational Service (SUMES) وقد تمت دعوة "نماذج الدور" من مختلف قطاعات المجتمع ضمت عند نقطة واحدة مفتش شرطة ومحاضرا بالجامعة ومن رجال البنوك والعاملين بالمجتمع وعلماء نفس تربوي وشخصية رياضية. وقد عقدت الجلسات كذلك في شكل ورش عمل مرة على الأقل في كل فصل دراسي دعت فيها "نماذج الدور" للتحدث بطريقة غير رسمية عن مهنتهم وكيف استطاعوا الوصول حيث هم الآن فيما يتعلق بالتقدم والترقي في مهنتهم. وقد دعى الطلاب لتوجيه الأسئلة للمتحدثين كما يرغبون حول وظائفهم.

وفي البداية كان الطلاب يبدو عليهم الكف إلى حد ما عند استشارة الاستجابات للحديث الأولى. إلا أنه سريعا ما ظهرت

الأسئلة العديدة، غالباً حول ما إذا كان المتحدثون قد واجهوا معوقات أو أى مشكلات أخرى. وكان كل فرد تقريباً يرغب فى المساهمة فى المناقشات بالتعبير عن آرائهم حول الصعوبات، وفى بعض الحالات مزايا كون الشخص ينتمى لخلفية الأقلية الإثنية. وقد كان الطلاب سعداء بدرجة كبيرة وواضحة لحصولهم على فرصة التحدث مع نماذج الدور هذه، وبدأ عليهم الانبهار من تمكن أشخاص مثلهم من التقدم فى المجتمع. وقد علق المعلمون فى تقويمهم لهذه الجلسات على الانهماك والتركيز العام والاهتمام والحماس الذى ظهر عند الطلاب فى هذه الجلسات "على عكس ما يحدث فى دروسهم المعتادة".

تصف دراسة الحالة (٤) مشروعاً طبق فى مدرسة ثانوية بشيفيلد (إنجلترا) بهدف زيادة تقدير الذات والدافعية لتحقيق ومواصلة التقدم التربوى عند الأطفال من خلفيات أقلية إثنية. وكان قد اقترح، على سبيل المثال فى الدراسات السابقة أن نظام المدرسة البريطانية، قد جعل الأطفال السود يكونون صورة ذات منخفضة، وبالتالي توقعات منخفضة للذات وما يمكن أن يحققه فى حياتها، بما فى ذلك التخلّى عن الأهداف التعليمية الأكاديمية والأهداف الخاصة بالوظائف. (Coard, 1971) وقد اقترحنا فى موضع آخر أن الصعوبات التى يواجهها الأطفال من خلفيات الأقليات الإثنية، والتى قد ترتبط مع هويتهم الإثنية، يجب اعتبارها حاجات خاصة محددة تنتج عن العوامل الاجتماعية أو الثقافية (Nabuzoka, 2000) والعوامل الاجتماعية بهذا المعنى ترتبط مع بناء المجتمع والعلاقات الناتجة بين الأفراد بما فى ذلك العنصرية والتحيز، والعوامل الثقافية ترتبط مع حقيقة كون المهارات والسلوكيات المقدرة فى الثقافة السائدة قد لا ترتبط أحياناً مع القيم الخاصة بالثقافة التى ينتمى لها الطفل فى الأصل.

٨-٤ قضايا فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث

فى هذا القسم سنتعرف على عدد من القضايا فى علم نفس النمو التطبيقى والبحوث التى لها مستتبعات ونتائج للعلم أو فرع المعرفة الذى كانت تتم مواءمته وأقلمته وفقاً لخبرات الصعيد الأعظم من أطفال العالم. أولاً سوف نحدد باختصار مجالات البحوث التى كانت لها نتائج ومستتبعات على الاعتبار الثقافية. وتناقش باختصار الحالة الخاصة لبحوث التقييم (Evaluative) التى أجريت فى المواقع الثقافية المختلفة. ثم نحدد معالم القضايا والاهتمامات المنهجية التى ميزت كثيراً من الأعمال السيكولوجية فى مختلف الثقافات وتناقش باختصار. ويختتم القسم بتحديد معالم بعض الاعتبار المنهجية الأكثر تحديداً والتى يمكن أن ترشد إجراء البحوث التى تتضمن اعتبارات ثقافية.

٨-٤-١ البحوث ذات المنظور الثقافى

٨-٤-١-١ ميادين أو مجالات البحث

لقد ضمت البحوث التى تضمنت الثقافة فى دراسة نمو وتطور الإنسان جهوداً سعت لفحص الطرق المحددة التى يمكن أن تفسر بها الثقافة كلاً من ممارسات التنشئة الاجتماعية ونتائج ومستتبعات النمو والتطور. وقد ركزت هذه البحوث على كل من ميكانيزمات تلك المؤثرات، وكذلك مظاهر التنوعات الثقافية وأوجه الشبه عبر مختلف المجتمعات. وقد نوقشت فى الفصول السابقة من هذا الكتاب بعض أمثلة للأنواع المختلفة من البحوث. وأحد أنواع البحوث التى لم تناقش كثيراً، ولكنه قدم فى هذا الفصل، هو تلك البحوث التى تسعى لتقويم آثار

التدخل أو التغيير الثقافى على الأفراد الذين ينمون ويتطورون. وسوف تناقش باختصار فى القسم التالى أمثلة لبعض القضايا التى تثيرها مثل تلك البحوث "التطبيقية".

٨-٤-١-٢ تقويم البرامج

برامج التقويم بحكم تعريفها (By Definition) غالبا ما تتحدى بطريقة أو بأخرى الطرق المتعارف والمتفق عليها لعمل الأشياء، وبهذه الطريقة يمكن النظر لها على أنها تسعى غالبا لتغيير ثقافة مجموعة من الناس (كما هى الحال فى الهندسة الاجتماعية (Social Engineering)، الأسر أو الأفراد. وكما وضحنا فى الفصل الثانى فإن الممارسات الراسخة ذات الأساس الثقافى أو الثقافى الفرعى القوى يكون من الصعوبة بمكان تغييرها، ويمكن فى بعض الأوقات أن تواجه بمقاومة شديدة. وفى بعض الحالات قد تقع مشكلات ببساطة نتيجة لاعتبار الأنشطة المقترحة تقع خارج نطاق المدى الطبيعى للأنشطة الخاصة بجماعة أو مجتمع ما. وقد لوحظت مثل هذه المشكلات عند تقويم آثار برنامج يعتمد على المجتمع (Community - Based) للأطفال المعاقين فى المجتمعات الريفية بزامبيا (Nabuzoka, 1991; 1993) فى تلك الدراسة وجد أن الأسرة والأعضاء الآخرين بالمجتمع كانوا أكثر ميلا للمشاركة بنشاط فى برنامج التدخل إذا ما كان هذا البرنامج متضمنا فى أنشطتهم اليومية المعتادة عما إذا كان برنامجا جديدا تماما. وبنفس الطريقة كانت إحدى الملاحظات الدالة والمهمة على برنامج اللعب الإيجابى (ppp) الذى نوقش فيما سبق هى غياب استمرارية الآثار الإيجابية لهذا البرنامج خارج سياق المدرسة على سبيل المثال خلال العطلات الصيفية.

وتبرز الأدلة التى تم التوصل لها من دراسة شيكاغو الطولية لأطفال الأقليات من الأسر ذات الدخل المنخفض (Ou, 2005)، الذين سبق أن شاركوا فى

تدخل مبكر بمركز "مركز الطفل - الوالد (Child - Parent Centre)، أهمية العوامل الاجتماعية مثل تشجيع الشراكة بين الأسرة والمدرسة ومشاركة الأسرة في برامج التدخل المبكر، وفي زيادة الإنجازات والمكتسبات التربوية. وقد تم التعرف على عدد من المسارات، في عدد من دراسات التدخل المبكر الكبرى، والتي تم من خلالها نقل وتوصيل العلاقة بين المشاركة في برامج التدخل والإنجازات الأكاديمية فيما بعد. وقد وجدت كل من دراسة التدخل في شيكاغو وبرنامج هاي/ سكوب بيرى لما قبل المدرسة (High / Scope perry Barnet, young and Schweinhart, 1998) أن مسارا واحدا قد تضمن المزايا المعرفية التي تتحقق عن طريق عوامل مرتبطة بالمدرسة - التوافق بالفصل الدراسي وتجنب الدرجات المنخفضة والمكاسب العقلية - ولكن والمسارات الأخرى تضمنت دعم الأسر والمدرسة. وقد بين أو (Ou, 2005) أن مشاركة الوالدين في التدخل بشيكاغو كان حيويا وحاسما، وذلك لأن الطموحات العالية للوالدين لا تؤثر فقط على دافعية الطفل في المدى القريب إنما تحسن نوعية البيئة المنزلية على المدى البعيد. وكما أكد برونفينبرنر في ١٩٧٥ (Bronfenbrener, 1975) أن "الأبنية المعرفية التي يتم الحصول عليها عن طريق التدخل المبكر سيكون من الصعب الاحتفاظ بها إذا كانت نوعية بيئة منزل الشخص تبقى محرومة". (Ou, 2005, p. 603).

وقد وجهت سياسة الحكومة في المملكة المتحدة نحو تقديم عمالة محسنة وفرص تعليم وتدريب أفضل للجماعات التي تحصل على أدنى دخول، بما في ذلك الأمهات المنفردات (Lone)، وكذلك لتقديم الدعم للوالدية، على سبيل المثال برامج الأشكال ذات البداية المؤكدة. (Sure - Start Schemas, (S.S.S) لكن أحد معوقات النجاح الأكبر أو الأكثر في هذه المشروعات كان قصور وقلة الجودة العالية ورعاية الطفل التي أمكن تحمل أعبائها. ومن الأهمية بمكان أن تستمر الحكومة في زيادة استثماراتها في الحرب على الفقر والصعوبات المرتبطة به بحيث لا تبدد

وتفرّق إمكانيات وطاقت الأطفال الذين يعيشون في مثل هذه الظروف. وقد استنتج تحليل لشبكة بحوث بالمملكة المتحدة. (Schoon and Bartly, 2008)، والذي استخدم كذلك إطارا مرجعيا إيكولوجيا وجمعت سويا النتائج من مختلف العلوم - علم النفس والطب النفسى والاقتصاد والجغرافيا والإيديولوجى (علم البيئات المقارنة) والسياسة الاجتماعية - بأن التدخلات كذلك تحتاج أن تعمل على عدة مستويات بما فى ذلك المجتمع وتوزيع الخدمات المتكاملة وكذلك عند المستوى الأكثر صغرا أو الأصغر (Micro) للأسرة والفرد. وقد بينت مثل هذه التقويمات للتدخلات من هذا النوع أن المشاركات والتدخلات يجب أن تستخدم ما نعرفه حول عمليات الصمود والمقاومة التى تمكن بعض الناس أن يعملوا عملا جيدا برغم المعوقات، وكذلك الحاجة للتصدي لعوامل واحتمالات المخاطر والضعف فى مواجهة العوامل البيئية والاجتماعية التى يمكن أن تخفض المخاطر وتزيد من التصدي، ولذلك يجب أن نأخذ التدخلات والمشاركات فى الاعتبار العوامل الثقافية الممكنة والمرتبطة بالتصدي وكذلك الضعف وإمكانيات التأثير بالتدخل وذلك عند مساعدة الجماعات، والتى تتضمن جماعات ثقافية مختلفة، لمساعدة أنفسهم. وبشكل عام، هذه البرامج قد بينت ودلت على أنه من المهم تقييم وتقويم جميع التدخلات والمشاركات فيما يتعلق بنجاحها فى تحسين حياة الناس لا مجرد على المدى القريب إنما كذلك على المدى البعيد.

٨-٤-٢ القضايا المنهجية

واحد من الموضوعات المهمة والمقلقة التى ظهرت مبكرا فى تاريخ البحوث عبر الثقافية، كان كون معظم الدراسات قد مالت لأن تكون بلا نظريات (Atheoretical) فى القسم الأكبر فيها وبلا نظام أو غير منظمة (Unsystematic)، تركز ببساطة على ما إذا كانت خاصية سيكولوجية (attribute)

قد لوحظت في ثقافة ما، غالباً ثقافة الباحث، ووجدت كذلك في الثقافات الأخرى. وقد أرجع هذا إلى حد كبير إلى غياب إدراك وتقدير تعقد إجراء مثل هذه البحوث. وقد تركزت الأسئلة غالباً على الأساس النظري للكثير من البحوث التي طبقت، الطرق المستخدمة والمستتبعات الأخلاقية، وكذلك على قضايا أوسع وأعرض تتعلق بتعميم النتائج ومدى أهمية أغلب هذه الأعمال. وعلى المستوى المفاهيمي، وكما رأينا في الفصل الثاني فقد أدت هذه الاهتمامات إلى ظهور المناظير الخاصة بعلم النفس الثقافي وعلوم النفس الخاصة بالمحليين والأصليين (Indigenous). وقد ترتب على هذا زيادة استخدام المداخل الكيفية أو النوعية بدلاً من الاعتماد الكامل على الطرق الكمية. وفي البحوث عبر الثقافية، ركزت الجهود التي تصدت لهذه الاهتمامات على فحص الجوانب والأبعاد المختلفة لعملية البحث الناتجة عن توليد تساؤلات بحثية عريضة وذلك باستخدام الطرق الملائمة وفنيات تحليل البيانات التي تم التوصل لها. (انظر: Goodwin, 1996).

وسوف نقوم في الأقسام التالية بمناقشة بعض من هذه الخصائص الخاصة بعملية البحث لاستثارة وإبراز القضايا التي طرحت وإلقاء الضوء عليها. ويرتبط عدد من هذه القضايا في الأغلب بما أطلق عليه: "بحوث إتيك: Etic Research" (Berry , 1989). التي تهتم بتطبيق نظريات الشخص نفسه على الثقافات الأخرى وتتضمن إمكانية الوصول إلى ومعرفة الآخرين عن طريق فنيات مثل المقابلات والاسيانات وغيرها. وكما ذكر من قبل فإن بحوث إتيك (Etic) على النقيض تتضمن فحص ظواهر خاصة بالثقافة، وكذلك تطوير نظريات خاصة بالحضارة وبالداخليين المحليين.

٨-٤-٢-١ محور أو بؤرة البحث

واحد من الاعتبارات المبدئية والأولية عند إجراء البحوث هو التعرف على والتعريف الدقيق بالثقافات والموضوعات التي تدرس، وكما رأينا في الفصل

الثانى هناك أبعاد عديدة لمفهوم الثقافة، ولذلك فقد تظهر مشكلات حول الطريقة الدقيقة لتعريفه. على سبيل المثال كان استخدام وحدات جغرافية باعتبارها أساساً ومدخلاً عاماً ولكن فى سياق هجرة الناس المناطق الجغرافية، وكان لهذا المدخل عدد من المشكلات مثل أى الجماعات فى المجتمع الأصلى يلزم أن تضم باعتبارها جزءاً من تلك الثقافة، وأياً يجب ألا يضم ويترك خارجها. ومن الاهتمامات الكبرى فى تعريف أى الموضوعات تدرس عبر الثقافات المعنية نجد إمكانية تطبيق الموضوعات للثقافات التى تدرس وأهميتها ودلالاتها. وهذه قضية ذات أهمية خاصة واعتبار وبشكل خاص فى علم النفس عبر الثقافى، حيث ينصب الاهتمام على مقارنة الثقافات المختلفة فى بعض الخصائص السيكولوجية والسلوكية.

وهناك كذلك مخاطرة كون القضية التى تبحث قد تكون بعيدة عن الاهتمامات والممارسات المتعلقة بالمحليين والداخليين (Indigenous) والتطبيقات الخاصة بهم لدرجة ألا تكون لها أهمية لتلك المجتمعات التى تقارن بها. انظر: (Wagner, 1986). وكما لاحظت ستا ماريا فى ٢٠٠٠ (Sta Maria, 2000) فإن "قضية الأهمية (Relevance) والدلالة، هى تلك التى تميز مشكلة البحث فى الخبرة غير الغربية" (P.4).

وهذه القضية لا تثير فقط الجوانب الأخلاقية حول أسباب القيام بالبحث فى الأساس إنما قد تعنى كذلك أن الباحث غير قادر على شغل اهتمام المجموعة المستهدفة كمشاركين. وقد أشار جودوين فى ١٩٩٦ (Goodwin, 1996) إلى أنه قد لا يكون الحصول على مشاركين راغبين مهتمين صعباً إذا لم تكن أهمية ودلالة مشاركتهم واضحة، إنما قد يصل الأمر إلى حد أنه حتى أولئك الذين استجابوا وشاركوا بالفعل قد لا يقدمون تقارير أو يؤثرون بجدية المهام محل الدراسة فى علم النفس النفس الثقافى وعلوم نفس المحليين الأصليين، يرتبط سؤال البحث بدرجة أكبر مع معنى ودلالة سلوكيات وممارسات بعينها. لذلك فإن دلالة وأهمية نشاط

معين هي؛ بؤرة أو محور اهتمام البحث. بالإضافة إلى ذلك فإنه في علوم نفس الأقليات المحلية والأصلية قد تصاغ أسئلة البحث وتدرس بواسطة أولئك الذين يشاركون كمفحوصين في البحث.

٨-٤-٢-٢ - ملاءمة أدوات البحث

يرتبط ببؤرة أو محور البحث مدى ملاءمة الأدوات والإجراءات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة، وعلى الرغم من أن عددا من الدراسات التي تجرى حول نمو وتطور الطفل في الثقافات المختلفة تستخدم طرق الملاحظة والمناهج الإثنوجرافية (Ethnographic)، فإن معظم الدراسات تستخدم طرق (أساليب) التقدير بما في ذلك الاختبارات النفسية والاستبيانات بشكل أو بآخر لجمع البيانات. وتدور إحدى القضايا حول محتويات هذه الأدوار والافتراضات الكامنة وراء ما يدرس. ويتضمن هذا الأسئلة التي تقدم لأعضاء المجتمعات الأخرى الذين يشاركون في البحث وكيفية تفسير الاستجابات بواسطة كل من المستجيب والباحث. وقد بين جرينفيلد في ١٩٩٧ (Greenfield, 1997) أن غياب الاتفاق حول قيمة ومعنى استجابات محددة قد يؤدي إلى إساءة فهم عبر ثقافية، وهو ما يقلل من صدق البحث السيكولوجي. على سبيل المثال ستحتاج دراسة للذكاء في الثقافات المختلفة للتحقق أولا من كون تعريفات الذكاء في تلك الثقافات متكافئة، وإذا كان الأمر كذلك، فإن البنود المستخدمة في المقياس لها نفس المعنى في مختلف الثقافات.

وفي الدراسات عبر الثقافية المقارنة نجد أن إحدى طرق التحقق من كون الأسئلة التي توجه تفهم بنفس الطريقة المقصودة هي التحقق من وضمان ترجمة دقيقة للأسئلة إلى لغة المشاركين، على الرغم من أن هذا قد يكون إجراء طويلا ومكلفا في بعض الأحيان، فإن القيام بهذا الإجراء يعتبر ضروريا. وواحد من أكثر المداخل المنهجية استخداما هو مدخل الترجمة العكسية (Back Translation).

وهي عملية تتطلب قيام باحث بإعداد المواد بلغة، ومترجم أول يترجمها إلى اللغة المستهدفة وثنان يعيد ترجمتها إلى لغة الباحث الأصلية حيث يمكن عندئذ الحكم على مدى جودة الترجمة العكسية. وقد تؤدي الترجمة العكسية هذه إلى تعديل لأية مصطلحات ترجمت ضعيفة وغير دقيقة. لكن جرينفيلد في ١٩٩٧ (Greenfield, 1997) قد أشار إلى أن الأدوات تعكس قيمة النظم في ثقافتها الأصلية بحيث إنه عندما يلتزم بمعايير الترجمة اللغوية، قد تعني نفس البنود معاني مختلفة في الثقافات المختلفة.

لذلك فالاهتمام يدور حول كيفية ضمان أن تكون الأسئلة التي توجه ليست ملائمة ومهمة فقط للثقافات التي تدرس، إنما أن تفسر بطرق صحيحة. وهناك اقتراح للتحقق من ملائمة الأسئلة التي توجه هو السماح ببعض المدخلات لبناء أداة البحث يقدمها المشاركون من المجتمعات التي تدرس، والسماح لهم ليكونوا مشاركين نشطين في البحث. (Goodwin, 1996) ويؤكد على هذا التوجه في علوم نفس الداخلين الأصليين، ويمكن لهذا التوجه أن يضمن ليس فقط تغطية مجالات الموضوعات (وهو اهتمام سبقت مناقشته) ولكن كذلك أن ينقل المعنى المقصود بواسطة بنود أدوات البحث. في هذا الصدد اقترحت عدة طرق مفتوحة النهايات لتشجيع التصميمات المرتكزة على المشارك (Participant - Centred designs)، ويتضمن أحد الأمثلة مطالبة المشاركين بإعداد أسئلتهم الخاصة داخل نطاق تيمة عريضة، وتستخدم هذه الأسئلة طوال تجميع البيانات. (Mamali, 1982).

٨-٤-٢-٣ سير البحث وتطبيقه

قد يكون لطريقة سير البحث وتطبيقه أثر دال ومعنوي ومهم على النتائج ومن ثم على فوائدها. وأهم الأشياء المهمة وبشكل خاص في الدراسات عبر الثقافية المقارنة هو المدى الذي يمكن أن تمثل به المقاييس المستخدمة أو الإجراءات المتبعة قياساً يُعتمد عليه للظاهرة موضع الاهتمام (مدى الثقة في المقاييس وإمكانية الاعتماد

عليها). وإجراء ضرورياً "لتتقى" كل من الأدوات المستخدمة والإجراءات المتبعة هو القيام بدراسة استطلاعية (Pilot). وتتضمن هذه الخطوة في الغالب "تجربة" أسئلة البحث المترجمة في حالة ضرورة ذلك، وخطوات وإجراءات البحث. ويتضمن هذا في بعض الحالات مقابلات مع عينات من أفراد تشبه أفراد العينة المستهدفة ويتم اختيارهم من نفس الثقافة. وقد يكون هذا الإجراء خطوة قصيرة نسبياً لكن قد يضمن دراسة معنى الاستجابات التي يقدمها المشاركون في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الفهم، وقد يترتب على هذه العملية تعديل أدوات البحث وإجراءاته عندما يكون ذلك ملائماً وضرورياً. عند هذه المرحلة يمكن كذلك قياس العوامل الموقفية التي قد تؤثر على تطبيق أدوات الدراسة أو السير العام للدراسة.

وسياق التواصل بين الباحث والمشاركين مهم في البحوث عبر الثقافية. وقد يكون للأعراف الثقافية (Cultural Conventions) الخاصة بالاتصال بين الجماعات المختلفة من الناس أثر على نتائج البحث أو الملاحظات. فالأعراف قد تتغير في الثقافات المختلفة فيما يتعلق بالتواصل مع الغرباء أو بين البالغين والأطفال. على سبيل المثال، قد نجد حداً أدنى من الكلام (Verbalization) يصدره الأطفال في ثقافة تفترض أن يسمع الأطفال ويفهموا، ولا يتحدثون في تفاعلات بين الطفل والبالغ. (Harkness and Super, 2008).

وقد يكون هذا مضللاً إذا كان الباحث يقوم أو يقدر القدرة اللغوية للطفل، أو حتى يجرى بحثاً يعتمد على الاتصال اللفظي. وقد اقترح جرينفيلد في ١٩٩٧ (Greenfield, 1997) أنه بالإمكان التغلب على هذا الموقف عن طريق قيام الباحث بإدخال نظام معانٍ جديد يمكنه من أن يتعلم حول الأعراف الثقافية المتعلقة بالاتصال. ويمكن تحقيق هذا باستخدام الطريقة الأنثروبولوجية (Anthropological Method) الخاصة بالإثنوجرافى (Ethnography)، حيث تكون للباحث خبرة مباشرة (First - Hand) للموقف الذي تقع فيه أنشطة البحث. وقد يتضمن هذا الملاحظة

بالمشاركة، التى يمكن أن تستبدل أحيانا بالمقابلات والمحادثات مفتوحة النهايات. وبذلك تكون الإثنوجرافى "أداة كبرى، لاكتشاف وتصويب ومنع عدم الفهم عبر الثقافات عن طريق توسيع الأرضية الثقافية المشتركة بين الممتحنين، ومن يشاركون معهم. (Greenfield, 1997, p. 1122).

وهناك اعتراف عام بأن البحوث السيكولوجية يجب أن تكون متعددة الطرق والمناهج (Multi - Method) كلما كان ذلك ممكنا، وذلك لكون الثقافة ظاهرة على درجة كبيرة من التعقيد والفروق الثقافية من الموضوعات التى يمكن إساءة فهمها بسهولة كبيرة. ويقدم مثل هذا المدخل متعدد الطرق ثراء فى التحليل وفهما حتى على الرغم من كون الجمع بين طرق مختلفة قد يكون من الصعب القيام به. وكما رأينا فى الفصل الثانى فإن التحليل الكمى قد ساد التراث عبر الثقافى خلال السنوات، مع كون التحليل العاملى أكثر طرق تحليل البيانات استخداما. وقد استخدمت هذه الأساليب للتحقق من أهمية وضرورة ودلالة نماذج وأشكال الأسئلة التى أعدت فى الثقافات المختلفة. على الرغم من ذلك فإن مدى واسعا من الفنيات والأساليب الكيفية توجد كذلك. وقد طور عدد من هذه الأساليب فى علم الأنثروبولوجيا الثقافية (Cultural Anthropology). كما أن بعض هذه الأساليب يصلح كذلك ويلئم بعض الدراسات عبر الثقافية، وكذلك تلك التى تعكس علم نفس الأصليين المحليين.

٨-٤-٢-٤ نقل أو توصيل النتائج

ترتبط أهمية ودلالة البحث بالسؤال الذى يدور حول الجمهور المستفيد من البيانات التى جمعت. وهناك بعض الاعتبارات الأخلاقية والاجتماعية التى تدخل فى نشر وتوزيع نتائج البحث، وهذه الاعتبارات تكون غالبا، وتتضمن البحوث المدفوعة بالمعرفة دراسات إمبريقية تهدف غالبا للبناء على النتائج التى تكون قد نشرت فى التراث. ويكون جمهور التقارير الخاصة بهذا النوع من البحوث غالبا

أكاديميين، وغيرهم من الذين يقيمون الدوريات العلمية الرسمية التي تنشر فيها هذه البحوث. على النقيض تكون البحوث المدفوعة باتخاذ القرار من النوع الذى يستجيب لبعض القضايا الاجتماعية السياسية، مثل التمدرس أو الذهاب إلى المدرسة والامية في المجتمعات الريفية الأفريقية أو أثر التربية الاستيعابية (Inclusive Educ.) على الإنجاز الدراسي للأطفال ذوي الإعاقة، ويكون جمهور تقارير هذه البحوث غالبا من صناع السياسة. (Policy – Makers).

وقد بين سيربيل في ١٩٩٣ (Serpell, 1993) أن الناس العاديين الذى يشاركون في دراسات يجب أن يكون قسم من الجمهور لأى نظريات جديدة أو تفسيرات حول النمو الإنسانى التى يتم التوصل لها من مثل هذه الدراسات. إلا أنه قد أشار كذلك إلى أنه إذا كانت أى من هذه النظريات الجديدة سيكون لها معنى، وأن تكون مقبولة كذلك من جانب هؤلاء الناس وداعمة لهم يجب أن يعرفوا كذلك بالأفكار السابقة (Preexisting) على تلك التى سيتوجهون لها.

وقضية أخرى ترتبط بالمدى التى يمكن لعملية المشاركة فى البحوث هذه أن تكون هى نفسها عملية تغيير وتحويل، لكون المشاركين قد يحتاجون للتأمل حول خبراتهم الخاصة والأشياء التى لها معنى أعمق وشخصى بالنسبة لهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن خبراتهم فى عملية البحث، بما فى ذلك طريقة معاملة الباحث لهم، قد تكون لها آثار طويلة المدى وباقية على اتجاهاتهم نحو الباحثين وربما الثقافة التى ينظر لهم من خلالها على أنهم يمثلونها أو يعبرون عنها.

وتظهر قضايا كذلك حول استخدام وتفسير النتائج وبشكل خاص تلك الخاصة بالدراسات عبر الثقافية من النوع المدفوع بالمعرفة.

(Knowledge – Driven).

ومن الأشياء المهمة فى علم النفس عبر الثقافى، التفسيرات التى تؤدى إلى تلخيص للثقافة يتصف بالبساطة وغالبا (Derogatory) كمثال نجد أن محاولة ربط

نمو الاقتصاد القومى بالقيم السيكولوجية على أبعاد مثل الفردية أو الكلية (Individualism – Collectivism) (Hofstede, 1980)، وأن نستدل على تسبب الثانية فى الأولى. وقد أثير أن مثل هذه الاستنتاجات تقل بشدة من تعقد التنوع الثقافى ويمكن أن تكون لها مستتبعات مدمرة على الثقافات محل الدراسة.

(Goodwin, 1996 ; Voronor and Singer, 2002)

لذلك كانت هناك مطالبات بتقارير حساسة للنتائج التى تم التوصل لها فى الثقافات المختلفة. (Goodwin, 1996).

٨-٤-٢-٥ الملخص للاهتمامات المنهجية

أحد الجوانب المهمة وربما المقلقة حول البحوث فى علم النفس عبر الثقافى كان يتعلق بكونها قد افتقدت تاريخيا مبررا نظريا واضحا حول أهمية الدراسات التى أجريت. لذلك تركزت التساؤلات كثيرا على الأساس النظرى والأهمية الاجتماعية والثقافية لكثير من البحوث والدراسات التى طبقت، والمناهج المستخدمة والاعتبارات الأخلاقية، وكذلك على قضايا أوسع وأعرض تتعلق بتعميم النتائج. وقد ترتب على جهود التصدى لهذه الاعتبارات ظهور مناظير لعلم النفس الثقافى وعلوم نفس المحليين والأصليين (Endigenous). كما ركزت اهتمامات أخرى على فحص الجوانب والأبعاد المختلفة لعملية البحث من الكم الهائل من الأسئلة البحثية العريضة، ومن خلال استخدام الطرق المناسبة، بما فى ذلك تسيير البحث وحتى التقرير الحساس حول النتائج التى تم التوصل لها.

وقد ضمت القضايا المحددة (Specific) مبرر ومحور اهتمام الدراسات وملاءمة الأدوات البحثية المستخدمة بما فى ذلك الافتراضات الكامنة وراءها حول الظواهر المهمة بالنسبة للثقافة التى تدرس. وضمت الاعتبارات الأخرى تسيير البحث والعوامل الموجودة فى الموقف والتى قد تؤثر على النتائج. وأخيرا، تربط أهمية البحث بالسؤال حول من الذى يكون الجمهور بالنسبة للبيانات التى جمعت.

وإحدى الحجج التي يمكن تقديمها هي؛ أن الناس العاديين الذين يشاركون في الدراسات يجب أن يكونوا كذلك جزءاً من هذا الجمهور، وأن جهود البحث يجب كذلك أن تأخذ في الاعتبار وتهتم وتراعى الأفكار الموجودة قبل ذلك، والتي قد تكون عند هؤلاء الناس حول الظواهر التي تدرس.

٨-٥ استنتاجات

لقد قام علماء النفس والباحثون من العلوم الأخرى بدراسة ممارسة رعاية وتربية الأطفال كميكانيزم أو فنية لتنشئة الأطفال وإعدادهم لحياة البالغين في مختلف الثقافات. وقد ركزت هذه الدراسات على نماذج وأنماط والدية محددة والنتائج والمستتبعات السيكولوجية عند الأبناء، وكذلك على العوامل البيئية والسياقية بوصفها محددات للأهداف والممارسات الوالدية. ونتائج هذه الدراسات مهمة في تعريف صانعي السياسة والممارسين والباحثين بأثر الثقافة على نمو وتطور الإنسان. كما بينت الدراسات كذلك أن هناك طرقاً متنوعة ومتعددة لتكوين أو بناء الثقافة وكيف يمكن تعريفها ودراستها وفحصها، بما في ذلك أثرها على النمو السيكولوجي للأطفال الأفراد، ويمكن التعرف على أثر الثقافة على المجالات والجوانب المختلفة لنمو وتطور الأطفال - النمو المعرفي واللغوي والاجتماعي - الانفعالي - وفي مختلف البيئات. بالإضافة إلى ذلك هناك أمثلة مختلفة حول مكونات (Constituents) الثقافة كما ترتبط مع جماعات من الناس أو المجتمعات. وتضم هذه الخلفية الإثنية والتقليدية والمعاصرة والانتماء الديني والوضع الاجتماعي الثقافي. وقد تم التعرف على عدد من هذه العوامل الثقافية في مختلف المجالات. ولهذه النتائج والاعتبارات عدد من النتائج والمستتبعات النظرية والبحثية والعملية فيما يتعلق برعاية الأطفال في مختلف الثقافات.

فى هذا الكتاب قمنا بعرض الأدلة البحثية والنظريات المهمة والمعنية التى تفسر العلاقة بين الثقافة ونمو الطفل وتطوره فى المجالات المعرفية والاجتماعية والانفعالية والهوية ومفهوم الذات. وفى هذا الفصل الأخير طورنا فهمنا لهذه العلاقات كما تنطبق على بعض القضايا الاجتماعية المعاصرة، وكلما زاد فهمنا لأثر الثقافة على نمو وتطور الأطفال زادت جودة تعريفنا لمن يتدخلون لتحسين الحياة للأطفال والأسر المحتاجة، وقد ناقشنا بعض الأمثلة التى توضح مثل هذه التدخلات، وقد كشفت الأدلة المتعلقة بالتهذيب والتأديب بطبيعة الحالة أن أنواعاً محددة من السلوك تلائم أنواعاً معينة من المحراب الثقافى والجماعات الإثنية، وأن ما يكون أفضل ممارسة يتغير بتغير الثقافات. ولذلك فإن جميع البحوث وأية توصيات مثل تلك التى تتضمن الممارسات الوالدية تحتاج إلى أن نأخذ السياق الثقافى فى الاعتبار ونراعيه. والصعيد الأعظم من البحوث السيكولوجية حول نمو وتطور الطفل قد ركز على المجتمعات الغربية الصناعية، لذلك هناك حاجة ماسة وضاعطة وملحة لمزيد من البحوث فى المجتمعات التى تكون الصعيد الأعظم والأغلبية العظمى من العالم، باستخدام المناهج البحثية الملائمة. وإذا أخذنا هذه فى الاعتبار والعالم يواجه فى القرن الحادى والعشرين قضايا عظمى مثل تغير المناخ، والعولمة، ومع هجرة الناس من منطقة جغرافية إلى أخرى، وما يترتب على ذلك من تحول المجتمعات إلى مجتمعات متعددة الثقافة ومعقدة بدرجة أكبر. فى مثل هذه الظروف فإن علم النفس الذى يتضمن اعتبارات حول دور الثقافة قد زادت أهميته لكونه يستطيع أن يقدم أطراً لفهم العوامل والعمليات المفتاحية الداخلة فى والمتداخلة مع تطور الناس من مختلف الخلفيات. وتزداد أهمية هذه الأطر فى تعريف صانعى السياسة والمنظمات والمهنيين وهم يعملون بالطرق التى يمكن أن يحسنوا بها البيئات الثقافية. مثل هذه الجهود ليست مهمة فقط فى تيسير تقديم الدعم الذى يجعل تحقيق الطاقات النمائية عند جميع الأطفال عند الحد الأقصى، ولكن كذلك تسهم فى تمكين الناس من مختلف الثقافات من العيش معا فى تناغم وانسجام.

قراءات إضافية

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H., and Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, R. (1996). A brief guide to cross-cultural psychological research. In J. Haworth (Ed). *Psychological research: Innovative methods and strategies*. London and New York: Routledge.
- Paludi, M.A. (2002). *Human development in multicultural contexts: A book of readings*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

المراجع

- Aderinto, A.A. (2000). Social correlates and coping measures of street children: A comparative study of street and non-street children in South-Western Nigeria. *Child Abuse and Neglect*, 24(9), 1199–2000.
- Arnold, D.H. and Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517–545.
- Aucoin, K.J., Frick, P.J., and Bodin, S.D. (2006). Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 527–541.
- Barnett, W.S., Young, J.W., and Schweinhart, L.J. (1998). How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In W.S. Barnett and S.S. Boocock (Eds), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results* (pp. 167–184). Albany, NY: State University of New York Press.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255–272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1 pt. 2), 1–103.
- Belsky, J., Melhuish, E., Barnes, J., Leyland, A.H., and Romaniuk, H. (2006). Effects of Sure Start local programmes on children and families: Early findings from a quasi-experimental, cross-sectional study. *British Medical Journal*, 332, 1476–1479.
- Bennathan, M. and Boxall, M. (1998) *Boxall Diagnostic Profile*. London: Nurture Group Network.
- Berry, J.W. (1989). Imposed etics-emics-derived etics: The operationalization of a compelling idea. *International Journal of Psychology*, 24, 721–735.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segal, M.H., and Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223.
- Boivin, M., Hymel, S., and Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765–785.

- Bradley, R., Whiteside, L., Mundfrom, D., Casey, P., Kelleher, K., and Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth-weight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346–360.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective? In E.L. Struening and M. Guttentag (Eds), *Handbook of evaluation research* (pp 519–603). Beverley Hills, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Brown, E.A. and Dillenburger, K. (2004). An evaluation of the effectiveness of intervention in families with children with behavioural problems within the context of a Sure Start programme. *Child Care in Practice*, 10(1), 63–77.
- Bruner, J.S., Jolly, A., and Sylva, K. (Eds) (1976). *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Central Advisory Council for Education (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO (The Plowden Report).
- Chishimba, M. (1980). Observations on the English Medium component of the Zambia Primary Course. *Zambia Educational Review*, 2.
- Coard, B. (1971). *How the West Indian child is made educationally subnormal in the British school system*. London: New Beacon Books.
- Colder, C.R., Lochman, J.E., and Wells, K.C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and child symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251–263.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195–216.
- Crooks, D. (1995). American children at risk: Poverty and its consequences for children's health, growth, and school achievement. *Yearbook of Physical Anthropology*, 38, 57–86.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Deater-Deckard, K. and Dodge, K.A. (1997). Externalizing behaviour problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context and gender. *Psychological Inquiry*, 8, 161–175.
- Deater-Deckard, K., Bates, J.E., Dodge, K.A., and Pettit, G.S. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviours. *Developmental Psychology*, 32, 1065–1072.
- Department for Education and Employment (1999). *Sure start*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Skills (2004). *Breaking the cycle*. London: DfES.
- Dietz, T. (2000). Disciplining children: Characteristics associated with the use of corporal punishment. *Child Abuse and Neglect*, 24, 1529–1542.

- Douglas, E.M. (2006). Familial violence socialization in childhood and later-life approval of corporal punishment: A cross-cultural perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 23–30.
- Eisenstadt, N. (2002). Sure start: Key principles and ethos. *Child: Care, Health and Development*, 28, 3–4.
- Empson, J.M. (2006). *Evaluation of the positive Play/Positive Support Programme in Derbyshire schools*. Report for Derbyshire County Council, July.
- Empson, J.M. and Hamilton, D. (2004). Emotional and behavioural difficulties. In J.M. Empson and D. Nabuzoka (Eds), *Atypical child development in context*. Basingstoke: Palgrave.
- Empson, J.M. and Nabuzoka, D. (2005). Parents' views of physical punishment of children in England and Zambia. Paper presented to the Biennial Conference of the European Society of Developmental Psychology, Tenerife, August.
- End Corporal Punishment Website (2009). <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/frame.html> accessed 3/09/09
- Entwistle, D., Alexander, K., and Olson, L. (1997). *Children, schools and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: A meta-Analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579.
- Goodwin, R. (1996). A brief guide to cross-cultural psychological research. In J. Haworth (Ed.), *Psychological research: Innovative methods and strategies*. London and New York: Routledge.
- Greenfield, P.M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52, 1115–1124.
- Greenfield, S., Leach, P., Bowlby, R. and others (2006). Modern life leads to more depression among children. *Daily Telegraph*, 12 Sept., p. 1. <http://www.telegraph.co.uk/news/1528639/Modern-life-leads-to-more-depression-among-children.html> accessed 3/09/09.
- Harkness, S. and Super, C.M. (Eds) (1995). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions and consequences*. New York: Guilford Press.
- Harkness, S. and Super, C.M. (2008). Why African children are so hard to test. In R.A. Levine and R.S. New (Eds), *Anthropology and child development: A cross-cultural reader* (pp. 182–186). Oxford: Blackwell Publishing.
- Harris, P. (1995). Who am I? Concepts of disability and their implications for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 10(3), 341–364.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoppers, W.H. (1981). *Education in a rural society*. Lusaka: Institute for African Studies, University of Zambia.
- Kagitcibasi, C. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp 135–200). Lincoln, NE: Nebraska University Press.

- Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M.H. Segall, and C. Kagitçibasi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3) (pp.1–47). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kagitçibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1–20.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288–311.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., Papalogoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A.J., Su, Y., Wang, Y., and Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172.
- Korenman, S., Miller, J., and Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17, 127–155.
- Kovacs, A. and Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556–6560.
- Lansford, J.E., Chang, L., Dodge, K.A., Malone, P.S., Oburu, P., Palmerus, K., Bacchini, D., Pastorelli, C., Bombi, A.S., Zelli, A., Tapanya, S., Chaudhary, N., Deater-Deckard, K., Manke, E., and Quinn, N. (2005). Physical discipline and children's adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development*, 76(6), 1234–1246.
- Leach, P. (1993). Should parents hit their children? *The Psychologist*, 6, 216–220.
- Leach, P. (2002). You can't beat psychological input. *The Psychologist*, 15(1), 8–9.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lerner, J.V. (1993). The influence of child temperamental characteristics on parent behaviour. In T. Luster and L. Okagaki (Eds), *Parenting: An ecological perspective*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Light, P. and Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mamali, C. (1982). Democratization of social research. In P. Stringer (Ed.), *Confronting social issues: Applications of social psychology*. London: Academic Press.
- Markus, H.R. and Lin, L.R. (1999). Conflictways: Cultural diversity in the meanings and practice of conflict. In D.A. Prentice and D.T. Miller (Eds), *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict* (pp. 302–333). New York: Russell Sage Foundation.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Masters, J.C. (1984). Psychology, research, and social policy. *American Psychologist*, 39, 851–862.
- McInnes, E. (2004). Keeping children safe. The links between family violence and poverty. Paper presented to Because children matter: Tackling poverty together. Uniting Missions National Conference, Adelaide, 1–3 Nov.

- McLoyd, V.C., Kaplan, R., Hardaway, C.R., and Wood, D. (2007). Does endorsement of physical discipline matter? Assessing moderating influences on the maternal and child psychological correlates of physical discipline in African American families. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 165–175.
- Monyooe, L.A. (1996). Teachers' views towards corporal punishment in Lesotho schools. *Psychological Reports*, 79, 121–122.
- Mulvancy, M.K. and Mebert, C.J. (2007). Parental corporal punishment predicts behaviour problems in early childhood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 389–397.
- Nabuzoka, D. (1991). Community-based rehabilitation for disabled children in Zambia: Experiences of the Kasama District Project. *International Journal of Special Education*, 6(3), 321–339.
- Nabuzoka, D. (1993). How to define, involve and assess the care unit? Experiences and research from a CBR programme in Zambia. In H. Finkenflügel (Ed.), *The handicapped community: The relation between Primary Health Care and Community-Based Rehabilitation* (pp. 73–87). Amsterdam: VU University Press.
- Nabuzoka, D. (2000). Specific special needs of African and African-Caribbean children: A research note. *African Centred Review*, 2, 23–33.
- Newson, J. and Newson, E. (1989). *The extent of parental physical punishment in the UK*. London: Association for the Protection of All Children Ltd. (Approach).
- Nsamenang, A.B. (2000). Issues in indigenous approaches to developmental research in Sub-Saharan Africa. *ISSBD Newsletter*, 1(37), 1–4.
- Nsamenang, A.B. (2003). Conceptualizing human development and education in Sub-Saharan Africa at the interface of indigenous and exogenous influences. In T.S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications*. London: Sage.
- Nunes Carraher, T., Carraher, D.W., and Schliemann, A.D. (1985). Mathematics in the streets and in school. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21–29.
- Ou, S.-R. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26, 578–611.
- Parker, R.D. and Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Fourth Edition. *Socialization, personality and social development*, vol. 4. (pp. 547–641). New York: John Wiley & Sons.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family interactions*. Eugene, OR: Castalia Press.
- Piaget, J. (1951). *The origin of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., and Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States. Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121–1142.
- Rubin, K.H., Chen, X., and Hymel, S. (1993). Socio-emotional characteristics of aggressive and withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 518–534.

- Schneider, B.H., Woodburn, S., Soteras-de Toro, M., and Udvari, S. (2005). Cultural and gender differences in the implications of competition for early adolescent friendship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 163–191.
- Schneiders, J., Drukker, M., van der Ende, J., Verhulst, J., van Os, J., and Nicolson, N. (2003). Neighbourhood socio-economic disadvantage and behavioural problems from late childhood into early adolescence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57, 699–703.
- Schoon, I. and Bartley, M. (2008). The role of human capability and resilience. *The Psychologist*, 21(1), 24–27.
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V., Weikart, D.P., Barnett, W.S., and Epstein, A.S. (1993). *Significant benefits: The high/scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Sekeleti, C. (1985). The medium of instruction in Zambian Primary schools. Unpublished MA dissertation. Lusaka: University of Zambia.
- Sekeleti, C. (1998). Medium of instruction in Zambian primary schools. *African Social Research*, 39/40, 114–139.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling: Life-journeys in an African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serpell, R. (2005). Optimizing developmental consequences of education: Reflections on issues raised by Michael Cole. *Human Development*, 48, 217–222.
- Simons, R.L., Johnson, C., and Conger, R.D. (1994). Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 591–607.
- Sta. Maria, M. (2000). On the nature of cultural research. *International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) Newsletter*, 1(37), 4–6.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J., Lengua, L.J., and Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Parenting practices and child disruptive behaviour problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17–29.
- Straus, M.A. and Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55–70.
- Super, C.M. and Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioural Development*, 9, 545–569.
- Swanwick, P., Brown, S., and Zelickman, I. (2002). *Positive play. A primary school play programme*. Derby: Derbyshire County Council.
- Voronov, M. and Singer, J.A. (2000). The myth of individualism-collectivism. A critical review. *The Journal of Social Psychology*, 142(4), 461–480.
- Wagner, D.A. (1986). Child development research and the third world: A future of mutual interest? *American Psychologist*, 41(3), 298–301.

- Webster-Stratton, C. and Herbert, M. (1993). *Troubled families – problem children*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Weisz, R.J., Rothbaum, F.M., and Blackburn, T.C. (1984). Swapping recipes for control. *American Psychologist*, 39, 1063–1070.
- Whaley, A.L. (2000). Sociocultural differences in the developmental consequences of the use of physical discipline during childhood for African Americans. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 6(1), 5–12.
- Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Xu, Y., Farver, J.A.M., Chang, L., Yu, L., and Zhang, Z. (2006). Culture, family contexts and children's coping strategies in peer interactions. In X. Chen, D.C. French, and B.H. Schneider (Eds), *Peer relationships in cultural context*. New York: Cambridge University Press.

معجم المصطلحات^(١)

إكساب ثقافة مغيرة (المثاقفة) (Acculturation)

العملية التي يتم بواسطتها تأقلم الأفراد أو الجماعات مع متطلبات ثقافة جديدة، وتشير كذلك إلى التغيرات التي تقع في جماعة ثقافية أو أفراد نتيجة للاتصال مع جماعة ثقافية أخرى.

التكيف (Adaptatin)

التغيرات التي تقع في المخزون السلوكي لشخص أو جماعة بوصفها رد فعل لمطالب البيئة الإيكولوجية أو الاجتماعية.

الأنثروبولوجيا أو علم البيئات الإنسانية المقارنة (Anthropology)

فرع من فروع المعرفة يهتم بدراسة المجتمعات الإنسانية بجميع أشكالها وتنوعاتها، وفي مختلف المجالات (الثقافي، الاجتماعي، البيولوجي والسيكولوجي (النفسي)).

الارتباط (Attachment)

رابطة انفعالية بين الناس والتي تكون في المعتاد قوية ومستمرة. يستخدم هذا المصطلح بشكل خاص لوصف العلاقة بين الرضيع والدارج والأم، وهي الرابطة التي يحصل منها الرضيع على الأمن، ويعتقد كثيرون من علماء نفس النمو أنها تظل فاعلة ولها مستتبعات طوال الحياة.

(١) رتب هذه المصطلحات في الكتاب الأصلي، وهنا على أساس الحرف الأول للمصطلح باللغة الإنجليزية.

ثنائية اللغة (Bilingualism)

قدرة الأشخاص على الاتصال مع الآخرين بلغة أخرى على الأقل بالإضافة للغتهم الأصلية (Mother Tongue) (ويطلق على الأشخاص الذين يستطيعون التحدث بلغتين "ثنائيي اللغة: Bilingual").

الخصائص المميزة (Characteristic Features)

الخصائص التي تصف نموذجًا أصليًا سابقًا (Prototypical) أو مفهوم، وبذلك تخدم كأساس لمعنى الكلمة أو المفهوم، وهذه الخصائص سوف تميز كثيرًا من أو معظم الحالات التي تظهر فيها (Instances) الكلمة أو المفهوم، وإن لم يكن بالضرورة جميع الحالات.

الحديث أو الكلام الموجه للطفل (Child directed Speech)

نوع مميز من الحديث أو الكلام الذي يميل البالغون لاستخدامه عندما يتحدثون مع الأطفال الرضع والدارجين والأطفال الصغار، وهو الحديث الذي يتضمن في المعتاد نبرة أو طبقة (Pitch) أعلى، وزيادة وخفضًا مبالغًا فيه للنبرة أو الطبقة والحجم وجمالًا أبسط في بنائها في المعتاد: ويكون هذا بشكل عام أكثر تأثيرًا عن الحديث أو الكلام المعتاد في جذب انتباه الرضع والدارجين والأطفال الصغار والمحافظة عليه.

المعرفة أو المعرفية (Cognition)

نشاط المعرفة (Knowing) والعملية التي تكتسب عن طريقها المعرفة (Knowledge) (على سبيل المثال الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير).

الأنثروبولوجيا المعرفية (Cognitive Anthropology)

علم فرعي من فروع علم الأنثروبولوجيا، يسعى لفهم العلاقة بين الثقافة والحياة المعرفية للجماعة.

النمو المعرفى (Cognitive Development)

التغيرات المتنوعة والمختلفة فى عمليات التفكير والاستدلال والذاكرة وغيرها، حيث يتغير فهم الفرد للعالم عبر حياته نتيجة للنضج والخبرة.

علم النفس المعرفى (Cognitive Psychology)

دراسة الطريقة التى يدرك بها الأشخاص ويتعلمون ويتذكرون أو يفكرون حول العالم والمعلومات.

الأساليب المعرفية (Cognitive Styles)

تصور للنشاط المعرفى يؤكد على الطريقة التى تنظم بها العمليات أو الخطوات (Processes) المعرفية وتستخدم، لا مجرد مستوى نمو القدرات المعرفية.

التوجه الجماعى (Collectivist)

توجه مميز لمجتمع يؤكد على الأداء الجماعى التعاونى وتبادلية واعتمادية العلاقات (Inter dependence) ويبنى الفرد على أساس علاقته بالآخرين.

التواصل أو الاتصال (Communication)

تبادل الأفكار والمشاعر الذى قد يضم اللغة، كذلك أساليب التعبير غير اللفظية مثل الإيماءات والنظرات وغيرها (انظر اللغة).

المفهوم (Concept)

فكرة أو التفكير حول شىء ما، يمكن أن تتجذب له معظم الخصائص، وقد ترتبط به أفكار أخرى متعددة: وقد يستخدم لوصف أفكار مجردة أو عيانية ملموسة.

التفكير عند مستوى العمليات العيانية أو الملموسة (Concrete Operational Thinking) المرحلة الثالثة في مراحل النمو المعرفي عند بياجيه. وتتصف بالتحرك بعيدا عن التمرکز حول الذات (Egocentrism) ويظل الطفل مهتما بالأشياء الملموسة بدلا من الأفكار المجردة.

الثبات أو الاحتفاظ (Conservation)

قدرة الطفل على فهم أن خصائص أساسية محددة لشيء ما تبقى كما هي (ثابتة) حتى عندما يتغير مظهرها.

البنائية أو البنائي (Constructivist)

طريقة لوصف النمو المعرفي للأطفال تتميز بكون الأطفال يبحثون فيه بنشاط عن المعرفة ويبنونها ويفهمون العالم عن طريق التفاعل مع البيئة.

المعرفة السياقية، أو المعرفة المرتبطة بالسياق (Contextualized Cognition)

تصور للنشاط المعرفي يؤكد على نمو واستخدام العمليات المعرفية في علاقتها مع سياقات وممارسات ثقافية محددة (Specific).

السياقي أو متبنى السياق (Contextualist)

المنظر أو الباحث الذي يعتقد ويؤمن بأن أي بناء سيكولوجي مثل الأداء المعرفي (أو الذكاء) لا يمكن فهمه خارج نطاق سياقه في العالم الحقيقي.

نظريات السياق (Contextual Theories)

نظريات النمو التي ترى أن التغيرات التي تقع طوال حياة الفرد تنتج عن العلاقات التي تحدث بين فرد متغير وعالم متغير.

زملة أو حزمة أو تجمع (Core)

مجموعة من الخصائص التي تعرف وتميز المفهوم، وتكون جميعها ضرورية ومطلوبة لكي يعتبر مثالا ما حالة من حالات المفهوم (انظر السمات المميزة، Characterist Features).

علم النفس عبر الثقافي (أو عبر الحضاري) (Cross – Cultural Psychology)

دراسة أوجه الشبه والاختلاف في الأداء السيكولوجي (النفسى) الفردى في مختلف الجماعات الثقافية والإثنوثقافية، (Ethnocultural) ؛ والعلاقات بين المتغيرات النفسية والاجتماعية الثقافية، والمتغيرات الإيكولوجية (أو البيئية) والبيولوجية والتغيرات التي تقع في هذه المتغيرات.

التحيز الثقافي (Cultural Bias)

الموقف الذى يظهر عند تطبيق الاختبارات عندما تكون مجموعة ثقافية معينة أو مجموعة ثقافية فرعية أكثر معرفة ببند الاختبار عن مجموعة أخرى، ومن ثم تكون لها ميزة غير عادلة. والتحيز الثقافي يكشف عن ويوضح الفروق بين أو عبر الثقافات (Cross- Cultural) التى لا ترتبط بالسمة أو المفهوم الذى يفترض أنه يقاس بواسطة أداة (أو بواسطة بعض الطرق الأخرى)، والتى تميل لتشويه تفسير هذه الفروق.

النشوء والارتقاء الثقافي (Cultural Evolution)

رأى يرى أن الثقافات قد تغيرت مع الزمن للتأقلم مع نظامهم البيئى (Eco system) والمؤثرات الأخرى.

الهوية الثقافية (Cultural Identity)

الطريقة التى يفكر بها الأفراد ويشعرون بأنفسهم بالنسبة لعلاقتهم مع الجماعة الثقافية أو الإثنوثقافية (السلالية – الثقافية): (Ethno – Cultural) التى يرتبطون بها.

علم النفس الثقافى (Cultural Psychology)

مدخل نظرى يرى أن الثقافة والسلوك لا يمكن فصلهما على الإطلاق أو فى الأساس. ويرتبط هذا المدخل مع النسبية الثقافية وعلم النفس الأنثروبولوجى (الخاص بدراسة التاريخ الطبيعى للإنسان).

النسبية الثقافية (Cultural Relativism)

رأى يؤكد على حتمية فهم الثقافات فى إطارها الخاص بدلا من الحكم عليها بمعايير الجماعات الأخرى (Standards).

الأدوات الحضارية أو أدوات الحضارة Cultural Tools

الأشياء والمهارات التى طورتها بإتقان كل ثقافة لتحمل تقاليدها ويتم نقلها من جيل إلى الجيل التالى.

نقل أو انتقال الثقافة (Cultural Transmision)

عملية يتم بواسطتها نقل السمات والخصائص الثقافية الخاصة بشعب ما إلى الأفراد من أعضائه (انظر كذلك عملية التنشئة الاجتماعية، Socialization).

العمليات الثقافية العامة أو القاسم الثقافى العلم أو العموميات الثقافية (Cultural Universals) هى تلك الخصائص والسمات الثقافية التى توجد فى جميع المجتمعات بشكل ما مثل اللغة ورعاية وتربية الطفل والأسرة والتكنولوجيا.

الثقافة (Culture)

الطريقة المشتركة للحياة لمجموعة من الناس بما فى ذلك الأعمال الفنية (Artefacts) (مثل المؤسسات الاجتماعية والتكنولوجيا) والرموز الخاصة بهم (مثل وسائل الاتصال والأساطير والخرافات (Myths)، كما تضم كذلك نظاما من المعانى المشتركة بين مجتمع من الناس وتنتقل من جيل إلى الجيل التالى.

بحوث الثقافة المقارنة (Culture – Comparative Research)

تقليد بحثي تدرس فيه أوجه الشبه والاختلاف عبر الثقافات، (across Cultures).

العدل الثقافي (Culture – Fair)

شيء مثالي يصف شيئاً ملائماً بنفس الدرجة وعادلاً بالنسبة لأعضاء جميع الثقافات (عكس التحيز الثقافي) (Cultural Bias).

مرجعية الثقافة (Culture – Relevant)

سمة (عند الإشارة إلى قياس أو تقدير (assessment) تعتمد على المهارات أو المعرفة التي ترتبط بالخبرات الثقافية لمن تطبق عليهم الاختبارات، مع الاعتراف بأن تعريفات الممتحن أو من يطبق الاختبار للبناء أو الجانب الذي يقاس قد تختلف عن التعريفات الخاصة بالمفحوصين.

النمو أو التطور (Development)

التغيرات طويلة الأجل في قدرات الشخص وسلوكه بما في ذلك النمو البدني والمهارات والمشاعر وأنماط التفكير والعلاقات الاجتماعية.

المحراب النمائي (Developmental Niche)

المكان الذي يحتله الطفل بداخل نظام، والذي تتفاعل فيه البيئة المادية والاجتماعية والعادات الاجتماعية الثقافية الخاصة برعاية وتربية الطفل والتصورات النفسية (على سبيل المثال المعتقدات) الخاصة بالوالدين والرعاة الآخرين مع الطفل الذي ينمو ويتطور.

فرض النظام الثنائي أو فرض ثنائية النظام (Dual – System Hypothesis)

وجهة نظر أو رأى حول ثنائية اللغة ترى أن اللغتين يعبر عنهما بطريقة ما فى نظم مستقلة أو منفصلة بالمخ (عكس فرض النظام الواحد وثنائية اللغة، (Single System Hypothesis and Bilingualism).

المدخل الإيكوثقافى أو الثقافى البيئى (Ecocultural Framework)

مدخل تصورى أو مفاهيمى (Conceptual) لفهم أوجه الشبه والاختلاف فى سلوك الإنسان عبر الثقافات فيما يتعلق بتأقلم الفرد والجماعة مع السياق.

المدخل الإيكولوجى (البيئى) (Ecological Approach)

تؤكد وجهة نظر برونفينبرينر (Bronfenbrenner) على أن الشخص ينمو وهو مغمور (Embedded) فى ويتفاعل مع سلسلة من النظم البيئية (تضم النظام المصغر (Micro) والنظام المتوسط (Meso) والنظام الخارجى (Exo) والنظام الأكبر ((Micro)).

الصدق الإيكولوجى أو الصدق البيئى (Ecological Validity)

الدرجة التى يمكن بها لنتائج معينة فى سياق واحد أن تعتبر مهمة ومعنية (Relevant) خارج هذا السياق، اعتمادا على فكرة كون عمليات التفكير الإنسانى تتفاعل مع بعض السياقات البيئية.

الإيكولوجى أو علم العلاقات مع البيئة (Ecology)

العلاقة بين الفرد أو الجماعة وبيئتهم المادية والاجتماعية.

التمركز حول الذات أو مركزية الذات (Egocentrism)

عدم القدرة على إدراك وفهم وجود أنواع أخرى من الأفكار والمشاعر والمعتقدات والأشياء المفهومة التى يؤمن بها شخص آخر. وتكون مركزية الذات فى أعلى

وأوضح درجاتها عند الرضيع والدارج (Infancy) ولكنها طبقا لبياجيه تستمر طوال مرحلة ما قبل العمليات.

مدخل إمك (Emic Approach)

تؤكد دراسة السلوك في ثقافة واحدة في الغالب على جوانب وأبعاد خاصة بهذه الثقافة (على عكس مدخل إتك (Etic).

نقل الثقافة (Enculturation)

شكل من أشكال نقل الثقافة التي يمكن عن طريقها أن ينقل مجتمع ما ثقافته والسلوك لأعضائه بواسطة الأعضاء المحيطين الذين ينمون ولديهم نماذج ملائمة.

البيئة (Enviroment)

الأحداث والظروف خارج الفرص التي يفترض أنها تؤثر وبدورها تتأثر بالفرد الذي ينمو ويتطور.

التكافؤ (Equivalence)

شرط من شروط تفسير البيانات السيكولوجية (النفسية) التي تم الحصول عليها من ثقافات مختلفة بنفس الطريقة (يطلق عليه أحيانا إمكانية المقارنة (Comparability of data) بين البيانات.

ويمكن أن يكون للبيانات تكافؤ بنائي (Structural) (قياس نفس السمة عبر ثقافيا) أو تكافؤ قياسي (Metric) (قياس نفس السمة بمقاييس لها نفس الوحدات (Metric) وتكافؤ الدرجة الكلية (قياس نفس السمة على نفس المقياس).

الاتجاهات الإثنية أو العرقية (Ethnic Attitudes)

التقويم الإيجابي أو السلبي للأفراد أو الجماعات بسبب عضويتهم لجماعة ثقافية أو إثنوثقافية (عرقية - ثقافية - Ethno - Cultural).

الهوية الإثنية أو العرقية (Ethnic Identity)

إحساس بالتوحد الذاتى أو الشخصى، (Personal Identification) مع جماعات الشخص الإثنية وقيمها وتقاليدها الثقافية.

الإثنية أو العرقية (Ethnicity)

خاصية تشير إلى جماعة من الناس لديهم تقليد قومى أو ثقافى مشترك. وهى إشارة أو عنوان (Label) تعرف عددًا من الخصائص مثل العنصر واللغة والدين وهى الخصائص التى تشترك فيها جماعة من الأفراد.

التمركز الإثنى أو العرقى (Ethno Centrism)

وجهة نظر تقبل معايير الجماعة الخاصة بالفرد بوصفها الأفضل، وتحكم على جميع الجماعات الأخرى بالمقارنة معها.

الجماعات الإثنية – الثقافية أو العرقية الثقافية (Ethno Cultural Group)

جماعة تعيش فى مجتمع متعدد الثقافات أو الأعراف (مجتمع جمعى: Plural) نتجت عن جماعة ثقافية لها إرث (Heritage) ولكنها تغيرت نتيجة للتكيف فى المجتمع الأكبر.

علم النفس الإثنى أو العرقى (Ethno Psychology)

منظور للنمو الإنسانى يستمد جذوره من رؤية عالم ثقافى محدد أو بعينه (انظر كذلك علوم نفس الأجناس الأصلية، Indigenous Psychologies)

النظريات الإثنية أو العرقية (Ethnotheories)

المعتقدات والأفكار الثقافية التى تعمل كمصادر قوية للمشاعر ودوافع السلوك.

مدخل إتك (Etic Approach)

تفترض الدراسة المقارنة للسلوك عبر الثقافات في كثير من الأحيان شكلاً ما من أشكال العمومية أو الكونية (Universality) في الاكتشافات السيكلوجية الخاصة بسلوك أو خاصية (عكس مدخل إمك Emic).

النظام الخارجى (Exosystem)

يشير هذا النظام فى مدخل برونفينبرينر الإيكولوجى، Bronfenbrenner Ecological Approach إلى المواقف التى لا يخبرها الفرد الذى ينمو مباشرة والتى ما زالت تؤثر على نموه وتطوره. (على سبيل المثال آثار الأحداث التى تقع فى مكان عمل الوالدين على نمو الطفل).

استخراج المشكلات أو التعبير عن المشكلات خارجياً (Externalizing Problems) عندما يتضمن سلوك الطفل قدراً كبيراً من التعبير الخارجى أو فقد الضبط كما يحدث فى العدوان الذى يكفى للتسبب فى الضيق (Distress) أو الضرر للذات وللآخرين (عكس استدخال المشكلة: Internalizing Problem).

مرحلة العمليات الشكلية (Formal – Operational Stage)

مرحلة من مراحل النمو العقلى عند بياجيه يصبح خلالها الفرد كفوفاً فى التعامل العقلى مع التعبير الداخلى ليس فقط للأشياء العيانية الملموسة إنما كذلك للرموز المجردة.

النوع (Gender)

الأدوار المحددة اجتماعياً (بما فى ذلك السلوكيات والهويات) والتى تصاحب جنس الذكر والأنثى. وبينما يحدد جنس الفرد بيولوجياً يبنى نوعه اجتماعياً.

الذكاء العام (General Intelligence)

نظرة موحدة لمستوى الأداء العقلي لشخص فرد يتم التوصل له من الارتباطات الإيجابية التي وجدت بين الدرجات على مدى واسع من الاختبارات المعرفية (وبشكل خاص بطاريات الذكاء).

نظرية المعرفة النشئية (Genetic Epistemology)

مدخل نظري يفترض تتابعاً لمراحل نمو العمليات المعرفية من الميلاد حتى البلوغ.

النحو (Grammar)

دراسة اللغة في شكل نماذج منتظمة ترتبط بوظائف الكلمات والعلاقات بينها في الجملة، وتمتد عرضياً لمستوى المسار (Discourse) وتضيق إلى نطق ومعنى الكلمات الفردية.

المشاركة المسترشدة أو الموجهة (Guided Participation)

عملية يتعلم بواسطتها الأطفال نتيجة لقيامهم بالمشاركة النشطة في أنشطة مهمة ومعنية ثقافياً يشارك فيها البالغون والأفراد الآخرون الذين يعرفون ويكونون مزودين بالمعرفة، ويقدمون الدعم والتوجيه والتنظيم للنمو المعرفي للأطفال، وذلك ببناء معابر وكبار بين ما يعرفه الطفل والمعلومات الجديدة التي سيتم تعلمها.

الصحة (Health)

حالة من اكتمال الصحة والرفاهية (Wellbeing) المادية والعقلية والاجتماعية الكاملة وليس مجرد غياب المرض أو الضعف أو الوهن.

فرض (Hypothesis)

اقتراح مبدئي للمستتبعات والنتائج المتوقعة مثل نتيجة بحث أو دراسة.

الهوية (Identity)

يشير هذا المصطلح إلى رؤية الأفراد والجماعات لأنفسهم أو إحساسهم بأنفسهم: وتتعلق الهوية الشخصية، (Personal) بمن يكون الفرد وكيف يتميز عن الآخرين. بينما تشير الهوية الاجتماعية إلى شعور بالانتماء لجماعات اجتماعية بعينها (على سبيل المثال اعتمادا على العنصر أو الدين) وبأن هذه الجماعات تتميز عن الجماعات الأخرى.

دعم الدخل (Income Support)

يشير هذا المصطلح في المملكة المتحدة إلى ما تدفعه الحكومة للناس من ذوى الدخل المنخفضة.

أصلى أو داخلى أو محلى (Indigenous)

يرجع أصله لمكان معين أو يظهر طبيعياً في مكان معين.

علوم نفس الأصليين أو الداخلين أو المحليين (Indigenous Psychologies)

مناظير مختلفة حول سلوك الإنسان تكمن جذورها في رؤية عالمية لثقافة معينة.

الفردية Individualism

توجه يميز مجتمع ما يؤكد على الاهتمام الكبير والأولى بالشخص ذاته وحرية الأداء والعمل للأفراد واستقلاليتهم والاعتماد على الذات (عكس التوجه الجماعى، (Collectivist).

الفردية - الجماعية أو الكلية ((Individualism – Collectivism (I – C)

تمييز بين الميل لأن نكون مهتمين أولاً بالفرد ذاته أو بجماعته.

التكامل (Integration)

إستراتيجية التثقيف، (acculturation) التى يحافظ فيها الناس على موروثهم الثقافى ويسعون كذلك للمشاركة فى المجتمع الأكبر.

الذكاء (Intelligence)

القدرة على التعلم من الخبرة والتأقلم مع البيئة المحيطة ويعتبر خاصية موروثية جزئيا ومكتسبة جزئيا عن طريق الخبرة. والسلوك الذكي هو سلوك تأقلمى توافقى هادف، ويستخدم لحل المشكلات والتنبؤ والضبط والتكيف مع الظروف.

الاستدخال (Internalization)

عملية لفيجوتسكى (Vygotsky) يقوم فيها الفرد باستدخال (Incorporate) المعرفة التى اكتسبها من خلال تفاعله مع سياق اجتماعى إلى داخل نفسه.

استدخال المشكلات (Internalizing Problems)

اضطرابات تظهر عن طريق الأعراض التى وجهت للداخل، كما يحدث عندما يتصف سلوك الطفل بالانسحاب الاجتماعى مع الشعور بالقلق أو الاكتئاب أو المشكلات البدنية (Somatic) على أن تكون كافية للتسبب فى مشكلات فى أداء الطفل (عكس استخراج المشكلات، Externalizing Problems)

التداخل بين الأشخاص (Inter Subjectivity)

اقتسام بؤرة الاهتمام والأهداف بين الطفل والآخرين الأكثر مهارة وتتضمن التبادل المعرفى والاجتماعى والانفعالى.

تسمية أو وضع عنوان أو شعار (Labelling)

إصاق شارة أو شعار أو علامة أو اسم بالفرد أو المجموعة على أساس الخصائص والسمات، بحيث يمكن معها الاستدلال على قدراتهم وسلوكهم وغيرها، غالبا ما يكون غير لائق أو محط، (Derogatory).

اللغة (Language)

نظام رمزي يمكن لمجموعة محدودة من الإشارات (Signals) أو الرموز الموجودة بداخله وطبقا لقواعد محددة إنتاج عدد غير محدود ولا نهائي من الرسائل. وتتضمن استخدام وسائل منظمة لجمع الكلمات والربط بينها لتحقيق الاتصال.

مستويات التحليل (Levels of Analysis)

مفهوم يسمح بدراسة الظواهر الإنسانية وتفسيرها من جانب فروع العلم المختلفة وعند مختلف المستويات (مثل الفردية والثقافية أو الإيكولوجية) بدون أن نضطر لاختصارها لتفسيرات عند مستوى أساسي (Basic) ومنخفض.

المعجم (Lexicon)

المجموعة الكاملة من التراكيب الخاصة بالمفردات (Morphemes) في لغة ما أو المدى اللغوي لفرد محدد.

النسبية اللغوية (Linguistic Relativity)

(تعرف كذلك بفرض وورفيان: Whorfian Hypothesis) فكرة أن هناك علاقات مهمة بين خصائص لغة ما، وطرق التفكير الموجودة لدى المتحدثين بتلك اللغة.

العموميات اللغوية (Linguistic Universals)

النماذج (Patterns) المميزة للغة التي تنطبق عبر جميع اللغات بصرف النظر عن الفروق الثقافية.

النظام الأكبر (Macro System)

في مدخل برونفينبرينر (Bronfenbrenner) الإيكولوجي، يشير هذا المصطلح إلى السياق الثقافي الأكبر أو إلى السياق الثقافي الفرعي للنمو.

عالم الأغلبية (Majority World)

الدول التي يعيش فيها أغلبية سكان العالم. ويرتبط المصطلح كثيرا مع ما يسمى الدول النامية (Developing) كما يشار لها كذلك على أنها دول العالم الثالث.

سوء التغذية (Malnutrition)

حالة تنتج عن تناول طعام غير كافٍ ويدل عليه من انخفاض الوزن والطول بالنسبة للعمر.

النضج (Maturation)

التغيرات النمائية المبرمجة بيولوجيا بواسطة الجينات لا تلك التي يتسبب في حدوثها التعلم أو الإصابة أو المرض أو بعض خبرات الحياة الأخرى.

الدخل الوسيط (Median Income)

الدخل الذي يقع في منتصف توزيع الدخل في مجتمع ما.

العمل أو النشاط الذي يتم نقله أو توصيله (الفعل الوسيط) (Mediated Action)

نشاط تميزه العلاقة بين العميل (agent) والوسائل (Means) وغالبا ما يتضمن أدوات الحضارة، (Cultural Tools) التي يتم بواسطتها إنجاز النشاط.

النظام الوسط (Mesocystem)

يشير النظام الوسيط في مدخل برونفينبرينر الإيكولوجي إلى العلاقات المتبادلة بين النظم الصغرى أو البيئات المباشرة (على سبيل المثال الطرق التي تؤثر بها الأحداث في الأسرة على تفاعل الطفل المدرسة).

النظام الأصغر (Micro system)

يشير في نفس المدخل السابق إلى المواقف المباشرة الفورية التي يعمل فيها الشخص (على سبيل المثال الأسرة).

أحادى اللغة (Monolingual)

الأشخاص الذين يستطيعون التحدث بلغة واحدة فقط (عكس ثنائية اللغة Bilingualism).

وحدة المعنى (Morpheme)

واحدة من أصغر الوحدات التي لها معنى، وتضم الأصوات المفردة أو المجموعة التي تنقل معنى داخل لغة معينة.

تعدد الثقافات (Multiculturalism)

مصطلح يستخدم للإشارة إلى كل من وجود عدد من الجماعات الإثنوثقافية، (Ethno Cultural) تعيش معا في مجتمع أكبر وكذلك إلى وجود سياسة تدعم ذلك.

دوام الشيء (Object Permanence)

إدراك الطفل أن الشيء يستمر في الوجود حتى بعد غيابه عن الإدراك (الرؤية والسمع).

النظريات الإثنو للوالدين (Parental Ethnotheories)

مجموعة من المعتقدات والممارسات الثقافية التي يعتنقها الوالدان، فيما يتعلق بالطرق الصحيحة في تربية الطفل (تسمى كذلك معتقدات الوالدين، أو نظريات النمو الضمنية (Implicit)).

الإدراك (Perception)

مجموعة العمليات النفسية أو السيكلولوجية التي يتعرف بواسطتها الناس وينظمون ويجمعون ويعطون معنى (فى المخ) للإحساسات التي يتلقونها من المثيرات البيئية (فى عضو الإحساس).

وحدة الصوت (Phoneme)

أصغر وحدة فى أصوات الكلام يمكن استخدامها لتمييز منطوق واحد له معنى وآخر فى لغة معينة.

الشعب (Population)

مجموعة معرفة جيداً والتي يكون الباحث الذى درس عينة من الأفراد مهتماً فى النهاية باستخلاص الاستنتاجات حولها.

التحيز (Prejudice)

توجه سلبي عام نحو مجموعة ثقافية أو إثوثقافية غير المجموعة الخاصة بالشخص (أنظر كذلك Ethnocentrism) المتمركز حول الإثنية أو العرقية).

التفكير عند مستوى ما قبل العمليات (Preoperational Thinking)

المرحلة الثانية فى مراحل النمو المعرفى عند بياجيه. وتتصف بمركزية الذات وغياب القدرة على إدراك وجهة نظر الآخرين.

السيكلولوجية اللغوية (Psycholinguistics)

مجال يبنى بين علم النفس وعلوم اللغة يدرس فيها السلوك اللغوى، وتضم مجالات مثل اكتساب اللغة وطبيعتها وبنائها، والعمليات النفسية أو السيكلولوجية لمن يستخدمونها.

علم النفس المرضى (Psychopathology)

مرض نفسى يرى المجتمع أو الخبراء أنه ينعكس فى سلوك غريب أو غير مألوف (Bizarre).

العوامل السيكولوجية أو النفسية (Psychological Factors)

خصائص البيئة الإيكولوجية والاجتماعية التى تسهم فى اكتساب أو فقدان الصحة.

المنهجية الكيفية أو النوعية (Qualitative Methodology)

مداخل للبحث تؤكد على فهم العمليات والمعانى، وغالبًا لا تكون هذه المداخل مختبرة تجريبيًا أو بواسطة القياس النفسى، (Psychometrically) ولم تُقَس فى شكل كمى وهكذا.

المنهجية الكمية (Quantitative Methodology)

مداخل للبحوث يكون التأكيد فيها على قياس (فى شكل كميات ومقادير وتكرار) الظواهر التى تدرس.

النسبية (Relativism)

توجه نظرى يفترض أن سلوك الإنسان يتأثر بقوة بالثقافة، وأنه لا يمكن دراسته إلا بأخذ ثقافة الفرد فى الاعتبار.

المقاومة أو الصمود أو التصدى (Resilience)

القدرة على التصحيح والتقويم الذاتيين تمكن كثيرًا من الأطفال من التغلب على والشفاء من الحرمان المبكر والعودة إلى مسار طبيعى للنمو والتطور.

القابلية للانعكاس (Reversibility)

القابلية لانعكاس التفكير أو الأفكار (Thought) يفهم فيها الطفل أن أى فعل يغير مظهر شيء ما قابل للانعكاس، وتبقى خصائص المادة الداخلة فى هذا غير متغيرة.

العينة (Sample)

مجموعة من الأفراد يتم اختيارهم من مجتمع ويعرضون للدراسة ويكونون مفحوصين فيها.

عمليات البناء والهيكل (Scaffolding)

العملية التي تمكن بالغاً أو شخصاً أكثر خبرة أن يبني وينظم تعلم الطفل عن طريق تقديم المساعدة والدعم في حل المشكلات، مع ضبط كلاً من نوع وكم المساعدة مع مستوى أداء الطفل.

الصورة الإجمالية العامة (Schema)

إطار معرفي للتنظيم المعنوي لمختلف المفاهيم المرتبطة، اعتماداً على الخبرة السابقة، وهو نظام مفاهيمي (Conceptual) لفهم شيء ما.

علم المعاني (Semantics)

دراسة المعنى في اللغة، وتتضمن كلاً من الدلالات (Denotation) أو الإشارات (إحالات محددة) والمعاني (Connotation) (النبرة الانفعالية والمعاني الأخرى غير الصريحة أو الواضحة للكلمات).

فرض النظام الواحد (Single – System Hypothesis)

منظور ووجهة نظر لثنائية اللغة يفترض أن كلتا اللغتين تمثلان في نظام واحد فقط في المخ (عكس فرض ثنائية النظام، Dual – System Hypothesis) (انظر ثنائية اللغة).

الطبقة الاجتماعية (Social Class)

جماعة من الناس تعرف بالوضع الاجتماعي – الاقتصادي – (المهنة والدخل والمؤهلات التعليمية) وعاداتهم وممارساتهم المشتركة.

البنائية الاجتماعية (Social Constructivist)

وجهة نظر للنمو المعرفي يربط فيها الطفل معنى للخبرة عن طريق سياقها الاجتماعي، ومن ثم سيتغير مع الثقافة والناس الموجودين.

المرونة الاجتماعية (Social Mobility)

فرصة للحركة بين الجماعات الاجتماعية أو الأوضاع الاجتماعية.

التنشئة الاجتماعية (Socialization)

عمليات التربية والرعاية (Upbringing) التي تمكن الطفل من تطوير الخصائص والكفايات والقدرات والمهارات المطلوبة للتأقلم الناجح مع مجتمعه. وهي شكل من أشكال الانتقال الثقافي بوصفه عملية يكتسب الأفراد عن طريقها المعتقدات والقيم والسلوكيات التي يحكم عليها بأنها مهمة لمجتمعهم.

الصراع الاجتماعي المعرفي (Socio – Cognitive Conflict)

حالة عقلية تظهر عندما يكون على الطفل حل صراع بين مناظير مختلفة حول موضوع، تنتج عنه طرق جديدة للتفكير.

الوضع (أو المكانة) الاجتماعي الاقتصادي (Socio – Economic Status (SES))

الوضع الذي يحتله الناس في مجتمع على أساس عوامل مثل: الدخل ومستوى التعليم والوضع الوظيفي والطبقة الاجتماعية.

مرحلة النمو (Stage of Development)

مرحلة أو حقبة معينة من الحياة تتصف بمجموعة متفردة من الخصائص العقلية.

الوصمة (Stigma)

كون الفرد يدرك على أنه عديم القيمة أو محتقر فيما يتعلق بصفة معينة وضع أو ظرف أو عضوية جماعة محددة.

النظرية (Theory)

نظام من الأفكار، غالبا ما يعبر عنه باعتباره مبدأ للتفسير أو التوصل لفهم جديد أو للتعبير عن بعض المبادئ التي تفسر ظاهرة أو مجموعة من الظواهر.

النموذج التبادلي (Transactional Model)

نموذج للآثار المتبادلة بين العوامل البيئية والشخص الذى ينمو ويتطور عبر الزمن.

النظرية ثلاثية الأضلاع للذكاء الإنسانى (Triarchic Theory of Human Intelligence)

منظور نظرى يسعى لتكامل سمات العالم الداخلى والخارجى للفرد وخبرته التى يستخدمها فى التصدى للمهام التى تتطلب ذكاء تحليليا وعمليا وإبداعيا.

العالمية أو الكونية (Universalism)

توجه نظرى يعتبر العمليات السيكلوجية الأساسية خصائص وسمات مشتركة بين جميع الناس والثقافة باعتبارها مؤثرا على نموهم والتعبير عنه (Display).

العمومية (Universality)

المفاهيم السيكلوجية أو العلاقات بين المفاهيم تكون عالمية أو كونية إذا ما بدا أنها ملائمة لوصف سلوك الناس فى أى ثقافة.

العموميات فى اللغة (Universals in Language)

الخصائص التى يعتقد أنها موجودة فى جميع اللغات الإنسانية.

الصدق (Validity)

الدرجة التى وجد عندها أن النتائج والتفسيرات تقتربان من حالة مفترضة للأوضاع فى الواقع، ومستقلة عن المعتقدات المسبقة للباحثين أو العلماء.

القيم (Values)

تصورات لما هو مرغوب فيه تؤثر على اختيار الوسائل والنهيات الخاصة بالأفعال والقيمة النسبية والفائدة والميزة الخاصة بشيء ما.

المفردات أو الحصيلة اللغوية (Vocabulary)

حصيلة من الكلمات تكونت عن طريق ربط المقاطع، تلك الكلمات التي يعرفها أو يستخدمها شخص أو مجموعة.

منطقة النمو القريب أو المحتمل (Zone of Proximal Development)

مصطلح فيجوتسكي للفرق بين ما يمكن للمتعلم أن يحققه بمفرده، وما يمكن أن يحققه مع إرشاد وتشجيع زميل أكثر مهارة، المدى بين القدرة الممكنة للطفل (الكفاءة Competence) والقدرة الملاحظة للطفل (الأداء Performance).

مساهمون في إعداد الكتاب

د. دابى نابوزوكا (Dr. Dabie Nabuzoka)

محاضر رئيسى فى علم النفس بجامعة ليدز متروبوليتان وإخصائى نفسى حاصل على ترخيص من "الجمعية البريطانية لعلم النفس: British Psychological Society" (BPS)، وتتضمن اهتماماته البحثية آثار الثقافة على نمو الطفل والأداء الاجتماعى للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. وهو مؤلف كتاب: "الأطفال ذوو صعوبات التعلم: الأداء الاجتماعى والتوافق" (BPS – Blackwell) ومؤلف مشارك مع (جانيت إمبسون (Janet Empson) لكتاب "النمو غير الطبيعى للطفل فى السياق" الذى نشره (Palgrave – Mcmillan).

د. جانيت إم . إمبسون (Dr. Janet M. Empson)

أستاذ زائر (Visiting Fellow) لكلية النمو والمجتمع بجامعة شيفلد هالام. وعضو منتسب (Associate Fellow) للجمعية البريطانية لعلم النفس (BPS) وعضو كامل العضوية للقسم الصحى بالجمعية البريطانية لعلم النفس (BPS)، ومجال تخصصها التدريس والبحث الأساسى هو علم نفس النمو مع اهتمام خاص بصحة الطفل وخير رفاهية الطفل (Wellbeing)، وهى مؤلف مشارك مع (دابى نابوزوكا) لكتاب "النمو غير الطبيعى للطفل فى السياق" الذى نشره (Palgrave Macmillan).

د. سيسيلي جافو (Dr. Cecilie Jàvo)

طبيب نفسى متخصص (Senoir) فى "مركز سامى القومى للصحة النفسية" فى كاراسجوك بالنرويج.

The Sami National Center for Mental Health (SANKS) in Karasjok Norway"

وقد قامت د. جافو ببحوث غزيرة وكثيرة حول رعاية وتربية الأطفال (Childrearing) والمشكلات السلوكية فى إطار عبر ثقافي، حيث قامت بمقارنة السياق النرويجى والسامى (Sami)، وهى كذلك رئيس لجنة الطب النفسى عبر الثقافات (Trans Cultural) بالرابطة النرويجية للطب النفسى.

The Committee of Trans cultural Psychiatry of The Norwegian Psychiatric Associaton.

د. راشيل تكريتى (Dr. Rachel Takriti)

هى محاضر متقدم (Senoir) فى علم النفس بجامعة ليدز متروبوليتان، وتضم اهتماماتها البحثية؛ نمو وتطور الهوية عند الأطفال من خلفيات دينية وإثنية (عرقية، Ethnic) مختلفة.

المترجم فى سطور

ليلى كرم الدين

- أستاذ علم نفس الطفل بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- وكيل معهد الطفولة، ومدير مركز دراسات الطفولة - جامعة عين شمس سابقاً.
- لها عدد كبير من الدراسات والبحوث فى مجالات: النمو النفسى للأطفال، النمو العقلى للأطفال، النمو اللغوى للأطفال، ثقافة الأطفال.
- عضو المجلس الدولى للسيكولوجيين (ICP).
- عضو المجلس الدولى للتربية المبكرة (OMEP)، ورئيس الشعبة المصرية بالمجلس الدولى للتربية المبكرة.
- عضو لجنة ثقافة الأطفال ولجنة علم النفس بالمجلس الأعلى للثقافة.
- عضو لجنة الطفولة والنشء بمكتبة الإسكندرية.
- حاصلة على جوائز:
- جائزة جامعة عين شمس للبحوث الممتازة (١٩٩٠).
- جائزة الدولة للتفوق فى العلوم الاجتماعية (٢٠٠٢).
- جائزة اليونسكو عن منطقة الشرق الأوسط عام (٢٠٠٨) للتميز فى مجال البحوث والدراسات النفسية والتربوية.

التصحيح اللغوي: وجيهه فاروق

الإشراف الفني: حسن كامل

